

## **”On mulla aina jotain keinoja”**

**Opettajien kokemuksia oppilaiden erityisen tuen tarpeista musiikkioppilaitoksissa**

Kristiina Kivirinta

Opinnäytetyö  
Toukokuu 2018  
Kulttuuriala  
Musiikin koulutusohjelma  
Musiikkipedagogi (AMK)

Tekijä Kivirinta, Kristiina	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä Toukokuu 2018
	Sivumäärä 50	Julkaisun kieli Suomi
		Verkkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi <b>"On mulla aina jotain keinoja"</b> Opettajien kokemuksia oppilaiden erityisen tuen tarpeista musiikkiopilaitoksissa		
Tutkinto-ohjelma Musiikkipedagogi AMK		
Työn ohjaaja(t) Pantsu, Leena		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää kohtaavatko musiikkiopilaitosten opettajat oppilaiden erityisen tuen tarpeita ja miten ne mahdollisesti näkyvät soitto- tai laulutunneilla. Päättävöitteena oli kerätä tietoa aiheesta siten, että musiikkiopilaitosten opettajat voisivat saada lisätietoa omaan työhönsä kollegojen jakamien kokemusten kautta. Lisäksi musiikkipedagogiksi opiskelevat voisivat saada tietoa siitä, mitä oppilaiden erityisen tuen tarpeet voivat tarkoittaa instrumenttiopetuksen kannalta.</p> <p>Opettajien kokemuksia oppilaiden erityisen tuen tarpeista selvitettiin verkkokyselyn avulla. Verkkokysely lähetettiin Suomen musiikkiopilaitosten liittoon kuuluviin suomenkielisiin musiikkiopistoihin. Kysely oli kohdennettu instrumentti- ja laulunopettajille. Vastauksia tuli yhteensä kahdeksastatoista maakunnasta ja vastaajia oli yhteensä 179 kappaletta. Vastauksia analysoitiin tyypittelemällä.</p> <p>Kyselyyn vastanneista 68 % oli kohdannut työssään oppilaan erityisen tuen ja ohjauksen tarpeita. Opettajien kuvauksista löytyi paljon yhteisiä piirteitä siitä, miten tuen tarpeet tulivat ilmi soitto- tai laulutunneilla. Erityisen tuen tarpeita kohdanneista opettajista 56 % koki, ettei heillä ollut tarpeeksi keinoja oppilaan opettamiseen. He kuvasivat käyttämiään opetuskeinoja, sekä tilanteita joissa he kokivat, etteivät heidän keinonsa riittäneet erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetukseen. Opettajista suurin osa oli sitä mieltä, että heille tulisi tarjota nykyistä enemmän koulutusta oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin liittyen.</p> <p>Opettajat pitivät tärkeänä kommunikointia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa. Opettajat kokivat työnsä raskaaksi, jos heidän käyttämänsä keinot eivät tuntuneet auttavan tukea tarvitsevaa oppilasta. Toisaalta erityiset oppijat rikastuttivat instrumenttiopettajien työkenttää ja haastoivat positiivisesti heidän käyttämiään opetustapoja.</p> <p>Avainsanat (<a href="#">asiasanat</a>) Erityisen tuen tarpeet, musiikkiopilaitos, musiikkipedagogiikka, instrumenttiopetus, laulunopetus</p> <p>Muut tiedot</p>		

Author(s) Kivirinta, Kristiina	Type of publication Bachelor's thesis	Date May 2018
		Language of publication: Finnish
	Number of pages 50	Permission for web publication: x
Title of publication <b>"There's always a way"</b> Instrumental teachers' experiences of teaching students with special needs		
Degree programme Bachelor's Degree Programme in Music		
Supervisor(s) Pantsu, Leena		
Assigned by		
<p>Abstract</p> <p>The purpose of the thesis was to study whether instrumental teachers had pupils with special needs and how those needs were visible during music or singing lessons. The aim was to gain information for music teachers so that they could benefit from their colleagues' experiences and use the information in their own work. Furthermore, the students of music pedagogy could learn about what pupils' special needs might mean in instrumental teaching.</p> <p>Teachers shared their experiences online by participating in a survey. The survey was sent to the Finnish-speaking members of the Music Schools' Union in Finland. The participants were either instrument teachers or vocal teachers. The respondents of the survey came from 18 regions, and their total number was 179. The survey data was analyzed by using categorizing.</p> <p>The results revealed that 68 % of the survey respondents had pupils with special needs. The teachers' responses had many common features related to how special needs were visible during music lessons. 56 % of the teachers felt that their tools or methods to teach pupils with special needs were mainly inadequate. They described their teaching methods and tools as well as situations where they felt that they lacked the ways to teach their pupils with special needs. The majority of teachers stated that they needed education about teaching pupils with special needs.</p> <p>According to the respondents, it was crucial to have open discussions with the care-givers of the pupils with special needs. They felt their work to be a burden if their methods were ineffective with the pupils with special needs. On the other hand, these students offered positive challenges to the teachers, enriched their working field and adjusted their ways of teaching.</p>		
Keywords/tags ( <a href="#">subjects</a> ) Special needs, music schools, music pedagogy, instrumental pedagogy, singing pedagogy		
Miscellaneous		

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Keskeiset käsitteet.....</b>	<b>4</b>
2.1	Erityisen tuen ja ohjauksen tarpeet .....	4
2.2	Käytännön tukitoimet koulumaailmassa.....	7
2.3	Opetuksen yksilöllistäminen musiikkioppilaitoksissa .....	8
2.4	Musiikin ja musiikkiharrastuksen hyötyvaikutukset .....	9
<b>3</b>	<b>Aikaisemmat tutkimukset .....</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen .....</b>	<b>14</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen tulokset ja analyysi .....</b>	<b>17</b>
5.1	Vastaajat.....	17
5.2	Opettajien kohtaamat erityisen tuen tarpeet.....	18
5.3	Erityisen tuen tarpeet käytännössä.....	20
5.4	Opettajien keinot erilaisissa tuen tarpeissa .....	26
5.5	Opettajien asenteet ja koulutustarpeet.....	31
5.6	Luotettavuus ja eettisyys.....	33
<b>6</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>36</b>
	<b>Lähteet .....</b>	<b>39</b>
	<b>Liitteet .....</b>	<b>41</b>
<b>1.</b>	<b>Kysely.....</b>	<b>41</b>
<b>2.</b>	<b>Saatetekstit .....</b>	<b>46</b>

**Kuviot**

Kuvio 1. Vastaajien määrä maakunnittain. ....	18
Kuvio 2. Opettajien kohtaamat erityisen tuen tarpeet.....	19
Kuvio 3. Vastauksia kysymykseen: oletko saanut koulutusta oppilaiden erityisen tuen ja ohjauksen tarpeisiin liittyen? .....	33

**Taulukot**

Taulukko 1. Opettajien käyttämät apuvälineet .....	26
--	----

# 1 Johdanto

Opiskeluaikana kuulin puhuttavan musiikkipedagogien työkentän monipuolistumisesta. Puhtaasti soitonopetukseen liittyvien haasteiden lisäksi musiikkioppilaitoksien piiriin ja opettajien työkentille oli tullut uudenlaisia haasteita. Opettajat kohtasivat soittotunneilla oppilaiden erityisen tuen ja ohjauksen tarpeita, eikä tällaisten asioiden kanssa työskentelyyn oltu välttämättä saatu koulutusta. Oppilaiden erityisen tuen tarpeiden sanottiin lisääntyneen myös koulumaailmassa.

Erityistä tukea saavien oppilaiden osuus kaikista peruskoulun oppilaista kasvoi vuosina 1995-2005. Vuonna 1995 erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus oli 2,9 %, kun vuonna 2005 vastaava luku oli kasvanut 7,3 %:iin. Vuonna 2016 erityistä tukea saavien oppilaiden osuus kaikista peruskoulun oppilaista oli 7,5 %. (Joka kuudes peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea 2017).

Henkilökohtaisesti kiinnostuin oppilaiden erityisen tuen tarpeista, sillä koin etten saanut aiheesta tietoa musiikkipedagogiopinnoissani. Opintojen aikana mainittiin mahdollisuudesta tehdä oppilaalle yksilöllistetty opetussuunnitelma, mutta ohimenevän maininnan lisäksi asiasta ei kerrottu sen enempää. En saanut myöskään tietoa siitä, minkälaisia asioita opettajan tulisi ottaa huomioon opetustyössä koskien oppilaiden erityisen tuen tarpeita.

Halusin kerätä tietoa kyseisistä asioista suoraan työelämässä olevilta instrumenttiopettajilta kyselytutkimuksen avulla. Tutkimuksessa selvitettiin, miten monelle instrumenttiopettajalle työskentely erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa oli tuttua. Oliko instrumenttiopettajilla kokemus siitä, että heillä oli riittävästi keinoja erityisen oppijan opetukseen? Mitä nämä keinot olivat ja millaisia käytännön haasteita he kohtasivat työssään?

## 2 Keskeiset käsitteet

Tämän opinnäytetyön keskeisiä käsitteitä ovat erityisen tuen tarve, instrumenttiopettaja ja musiikkioppilaitos. Instrumenttiopettajalla tarkoitetaan sellaisen musiikillisen koulutuksen läpikäynyttä henkilöä, jolla on koulutuksensa puolesta oikeus toimia opettajana musiikkioppilaitoksessa. Instrumenttiopettaja voi olla jonkin soittimen tai laulun opettaja. Laulun ajatellaan tässä työssä olevan yksi instrumentti muiden joukossa, jolloin laulunopettajat sisältyvät instrumenttiopettajan nimikkeeseen.

Musiikkioppilaitos on musiikin perusopetuksen laajan oppimäärään opintoja tarjoava oppilaitos, joka tarjoaa opiskelijoille valmiuksia musiikin elinikäisen harrastamisen lisäksi myös musiikin ammattiopintoihin (Musiikki n.d.). Musiikkioppilaitosten kattojärjestönä toimii Suomen musiikkioppilaitosten liitto, eli SML. Siihen kuuluu yhteensä 97 oppilaitosta, joista musiikkiopistoja on 86 jäsentä ja konservatorioita 11 jäsentä. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto n.d.)

Seuraavaksi määritellään, mitä erityisen tuen ja ohjauksen tarpeilla tarkoitetaan suomalaisessa yhteiskunnassa, sekä mitä erityisen tuen tarpeet voivat käytännössä tarkoittaa kouluympäristössä. Sen jälkeen siirrymme käsittelemään musiikkioppilaitosten toimintaa ohjaavia opetussuunnitelman perusteita. Mitä ne sanovat oppilaiden erityisen tuen tarpeista ja opiskelun yksilöllistämisestä? Lopuksi käsitellään vielä musiikin harrastamisen hyötyvaikutuksia.

### 2.1 Erityisen tuen ja ohjauksen tarpeet

Mobergin ja Vehmaksen (2015, 57) mukaan eri aikoina erityisopetusta saavista oppilaista on käytetty erilaisia termejä. On puhuttu pedagogisesti poikkeavista oppilaista, erilaisista oppilaista ja erityisen kasvatuksen tarpeessa olevista oppilaista. Nykyään on haluttu päästää irti nimikkeistä, joiden sävy on leimaava niillä tarkoitettavia oppilasryhmiä kohtaan.

Suomessa erityisoppilaiden luokittelu erilaisten nimitysten alle on ollut hyvin vaihtelevaa. Se on muovautunut diagnostisten muutosten, sekä koulutukseen liittyvien muutosten mukana. Kansainvälisestikään ei ole olemassa tiettyä lukkoon lyötyä luokittelua tai termistöä, kun puhutaan erityisopetuksen tarpeessa olevista oppilaista. Yleisesti voidaan kuitenkin sanoa, että heillä on haasteita ajattelun, oppimisen, keskittymisen, käyttäytymisen, puheen, kuulon, näön, liikkumisen tai fyysisen terveyden osa-alueilla. Viimeaikaisimpia termejä joita suomessa käytetään erityisopetuksen piirissä olevista oppilaista ovat: erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas, lisätuen tarpeessa oleva oppilas ja tehostetun tuen tarpeessa oleva oppilas. (Mts. 58.)

### **Tilastokeskuksen käyttämä jaottelu**

Tilastokeskus luokitteli aikaisemmin erityisopetusta saavat oppilaat sen perusteella, olivatko he osa-aikaisessa, vai kokoaikaisessa erityisopetuksessa. Tämä perustui luokitteluun, jossa tehtiin eroa lievien ja vaikeampien oppimisvaikeuksien, sekä sopeutumisvaikeuksien välille (Moberg & Vehmas 2015, 58).

Tämän luokittelun mukaan osa-aikaiseen erityisopetukseen pääsyn perusteina olivat vuosina 2001-2010 seuraavat syyt: oppilaan puhehäiriö, luku- ja/tai kirjoitushäiriö tai niiden vaikeudet, matemaattiset vaikeudet, vaikeudet vieraissa kielissä, sopeutumisasi vaikeudet, tunne-elämän häiriöt, tai muut oppimiseen liittyvät vaikeudet. Vuonna 2010 kokoaikaisen erityisopetuksen piiriin kuuluivat oppilaat, joilla oli vaikea tai lievä kehitysviivästymä, aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma, tunne-elämän häiriö, sosiaalisen sopeutumattomuuden haasteita, autismiin tai Aspergerin oireyhtymään (nykyään autismin kirjoon) liittyviä oppimisvaikeuksia, kielen kehityksen häiriöstä (eli dysfasiasta) johtuvia oppimisvaikeuksia, näkövamma, kuulovamma, tai jokin muu perusteltu syy. Nykyään Tilastokeskus käyttää kummastakin ryhmästä yhteistä nimitystä erityisen tuen oppilaat. (Käsitteet ja määritelmät n.d.)



## **Perusopetuslain käyttämä jaottelu**

Perusopetuslaissa määritellään oppilaan oikeuksia tukiopetukseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus tukiopetukseen, jos hän jostakin syystä tarvitsee lyhytaikaista tukea tai on tilapäisesti jäänyt opinnoissaan jälkeen. Osa-aikaiseen erityisopetukseen on oikeus oppilaalla, jolla on koulunkäynnin tai oppimisen vaikeuksia. Lisäksi säännöllisempää erityisopetusta tai useita tukimuotoja saavat oppilaat jaotellaan tehostettua tukea ja erityistä tukea saaviin oppilaisiin. (Perusopetuslaki 628/1998, 16–17 §.)

Päätös tehostetun tuen aloittamisesta ja järjestämisestä tehdään yhteistyössä oppilashuollon kanssa ja se perustuu aina pedagogiseen arvioon. Tehostetun tuen piiristä voidaan siirtyä erityisen tuen piiriin, jos tehostettu tuki koetaan riittämättömäksi. Tällöin opetuksen järjestäjän tulee ottaa asia puheeksi oppilaan ja tämän huoltajan kanssa, sekä kerätä tietoa oppilaan etenemisestä opinnoissaan ja hänen saamastaan tehostetusta tuesta. Sen perusteella tehdään pedagoginen selvitys oppilaan erityisen tuen tarpeista, joita voidaan täydentää esim. lääketieteen asiantuntijalausunnolla. Lisäksi on laadittava oppilaalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, josta käyvät ilmi käytettävät tukitoimet. (Perusopetuslaki 628/1998, 16–17 §.)

Oppilaalla on siis oikeus saada tarvitsemaansa pitkäaikaista tai lyhytaikaista tukea opintoihinsa. Lisäksi pitkäaikaisempaa tuen tarpeen saantia pyritään turvaamaan siten, että konkreettiset tukitoimet kirjataan ylös. Näin oppilasta pyritään auttamaan eteenpäin opinnoissaan mahdollisimman hyvin. Tuen antamisessa korostuu niin oppilaan itsensä, sekä hänen huoltajiensa kuuleminen ja moniammatilliseen yhteistyöhön pyrkiminen. Näin varmistutaan siitä, että saadaan tarpeeksi tietoa oppilaan tuen tarpeista. Samalla tiedotetaan oppilaan kanssa työskenteleviä tahoja näistä yhteisistä toimenpiteistä, joilla pyritään tukemaan oppimista. Tällaisilla toimilla pyritään takaamaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen laatu.

## 2.2 Käytännön tukitoimet koulumaailmassa

Koulunkäyntiä ja siellä käytettävää tukea ei voida suoraan rinnastaa musiikkiopilaitoksissa tapahtuvaan opiskeluun ja tuen tarjoamiseen. Koulumaailman esimerkkien kautta voidaan kuitenkin ymmärtää, mitä eri asteiset tuen tarpeet voivat tarkoittaa oppilaiden kohdalla. Sarlin ja Koivula (2009, 31) ovat koonneet yhteen esimerkit koulunkäynnin esi- ja perusopetuksessa käytettävistä käytännön tukitoimista. Ne perustuvat perusopetuslain määrittelemiin oppilaiden tuen tasoihin.

**Yleinen tuki** tarkoittaa, että oppilasta ohjataan hänen oman opetusryhmänsä sisällä ja autetaan lisäksi osa-aikaisen tukiopetuksen tai erityisopetuksen keinoin. Tällöin erityisopettajan tarjoamaa opetusta tarvitaan esimerkiksi tukiopetuksen järjestämisessä, mutta muulloin oppilas opiskelee oman opetusryhmänsä kanssa. Lisäksi opetusta voidaan eriyttää niillä alueilla, joissa oppilas tarvitsee tukea. Opetuksen eriyttäminen voi tarkoittaa, että opetuksen sisältöjä, opetusmateriaaleja, työtapoja tai eri opetusryhmiä muokataan oppilaan tuen tarpeisiin sopiviksi. (Mts. 35.)

Säännöllisemmän ja pitkäaikaisemman tuen muotoa kutsutaan **tehostetuksi tueksi**. Tällöin tuen tarjoaminen oppilaalle on intensiivisempää. Erityisopetuksen osuus opetuksesta on suurempi yleiseen tukeen verrattuna ja lisäksi oppilas voi tarvita erilaisia apuvälineitä, erityismateriaaleja, avustajapalvelua tai oppilashuoltoa. Koetilanteissa ja arvioinnissa huomioidaan oppilaan tuen tarpeet siten, että hän pystyy parhaimmalla mahdollisella tavalla näyttämään osaamistaan. Oppilaan hakeutumista koulun ulkopuolisiin terveydenhuollon palveluiden piiriin harkitaan. (Mts. 36.)

**Erityisestä tuesta** voidaan puhua silloin, kun oppilas tarvitsee koko elinikänsä ajan tukea opiskelutilanteissa. Tällöin hänellä on jokin sairaus, vamma tai muu siihen rinnastettava tekijä, joka aiheuttaa haasteita oppimiseen kokonaisuutena. Hänen taidoissaan saattaa olla puutteita verrattuna muihin samaa ikätasoa oleviin oppilaisiin. Tällöin hän on koulun ulkopuolisten terveydenhuoltopalvelujen piirissä ja koulussa hänen apunaan on koulunkäyntiavustaja. Eri aineiden oppimäärät voidaan yksilöllistää oppilaan tarpeiden mukaisiksi, oppilas saattaa osallistua opetukseen erilaisissa pienryhmissä ja apuvälinenä hänellä saattaa esimerkiksi olla selkokieliä oppikirjoja tai äänikirjoja. (Mts. 37.)

Voisivatko musiikkioppilaitokset soveltaa näitä koulujen eri tuen tarpeissa käyttämiä keinoja instrumenttiopetuksessa? Jokainen opettaja voi muokata omia opetusmateriaalejaan ja työtapojaan soittotunnilla oppilaan tuen tarpeisiin vastaaviksi, jos hänellä on riittävästi tietoa oppilaan tuen tarpeista. Musiikkioppilaitoksissa ei luultavasti tulla käyttämään avustajia tai erityisopettajia, mutta esimerkiksi ryhmäopetuksessa voitaisiin paremmin huomioida sellaiset oppilaat, jotka saattaisivat hyötyä erilaisesta ryhmäkokoonpanosta. Ryhmäopetuksessa on huomioitava myös ryhmäkoko ja siihen suhteutettu tarvittavien opettajien määrä.

Apuvälineet eivät aina tarkoita suurta rahallista investointia. Musiikkioppilaitoksissa apuväline vaikkapa nuotinluvun helpottamiseen voi olla esimerkiksi nuottikuvan suurentaminen, jolloin lukeminen saattaa helpottua. Termi apuväline ei siis aina tarkoita jotakin massiivista ja suurta apuvälinettä, jonka hankkiminen olisi liian kallista musiikkioppilaitoksille.

## 2.3 Opetuksen yksilöllistäminen musiikkioppilaitoksissa

Musiikkioppilaitosten toimintaa ohjaavat Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (Musiikki n.d.). Siinä määritellään kunkin oppimäärän tavoitteet ja keskeiset sisällöt niin musiikkikasvatuksen, musiikin perusopintojen, musiikin syventävien opintojen, sekä aikuisten musiikinopetuksen kannalta. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa annetaan raamit mm. opiskeluympäristölle, oppilaan arvoinnille ja opetuksen yksilöllistämiseksi. Kukin musiikkioppilaitos tekee omat opetussuunnitelmansa opetushallituksen laatimien ohjeiden pohjalta (Opetushallitus 2017, 3).

Aikaisempi Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet on vuodelta 2002. Opetuksen yksilöllistämisestä kerrotaan, että yksilöllistetty opetussuunnitelma voidaan tehdä erityisiin syihin perustuen. Näitä ovat esimerkiksi sairaus, vamma tai jokin muu niihin verrattavissa oleva tekijä, joka vaikuttaa oppilaan opiskeluun. Lisäksi määritellään, mitä yksilöllistetty opiskelusuunnitelma pitää sisällään. Sen mukaan kyseisen opiskelusuunnitelman tulisi pitää sisällään ainakin oppilaan opiskelun tavoitteet, opiskeluajan, opetuksen toteuttamistavan, tarvittavien

tukitoimien suunnittelun, sekä suorituksien ja arviointimenettelyn laatimisen. (Opetushallitus 2002, 11.)

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet uudistettiin vuonna 2017 ja se astuu voimaan elokuusta 2018 alkaen. Siinä annetaan musiikkioppilaitoksille vapaudet yksilöllistää ja dokumentoida opetussuunnitelmia kullekin oppilaitokselle sopivalla tavalla. Enää ei siis määritellä mitä asioita yksilöllistetyn opiskelusuunnitelman pitäisi sisältää. Suuntaa antaviksi esimerkeiksi annetaan edellä mainitut vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut ohjeet. Vastuu siitä, miten yksilöllistetty opetussuunnitelma laaditaan, annetaan siis päätettäväksi kullekin musiikkioppilaitokselle itselleen. (Opetushallitus 2017, 16.)

Uudessa laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa painotetaan opintojen yksilöllistämisen yhteydessä muutamia asioita, mitä vanhassa vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteissa ei mainita. Ensinnäkin oppilaiden huoltajia tulisi informoida yksilöllistetyn opetussuunnitelman tekemisen mahdollisuudesta riittävästi. Lisäksi yksilöllistetyn opiskelusuunnitelman laatiminen tulisi tehdä yhteistyössä sitä tarvitsevan oppilaan ja tämän huoltajan kanssa. (Mts. 16.)

Aiemmin esiteltiin erityisen tuen tarpeiden perusopetuslain mukainen määritelmä, sekä siihen pohjautuva Tilastokeskuksen käyttämä jaottelu. Musiikkioppilaitoksissa ei nähdäkseni ole tarvetta jaotella oppilaita eri asteisiin tuen tarpeiden ryhmiin, vaan oppilaan tuen tarpeet diagnosoidaan tarvittaessa terveydenhuollon ja koulun piirissä. Siksi erityisen tuen ja ohjauksen tarpeilla tarkoitetaan tässä työssä mitä tahansa sairaudesta, vammasta tai muusta perustellusta syystä johtuvaa tarvetta, jonka takia oppilas tarvitsee tavallista enemmän tukea, ohjausta tai apukeinoja opiskeluun musiikkioppilaitoksessa.

## 2.4 Musiikin ja musiikkiharrastuksen hyötyvaikutukset

Musiikilla ja sen kuuntelulla on sanottu olevan monia positiivisia vaikutuksia. Huotilainen (2011, 41) kertoo aivotutkimuksen osoittaneen, että musiikin kuuntelu ennen kognitiivisia testejä vaikutti osallistujien parempaan suoriutumiseen psykomotorista ja kognitiivista nopeutta, tarkkaavaisuutta ja työmuistia sekä luovuutta vaativissa

tehtävissä. Soittaminen puolestaan tarjoaa mahdollisuuden monenlaiselle oppimiselle ja kehitykselle. Oppilaita kannustetaan teknisten asioiden harjoittelun lisäksi myös tunteiden ilmaisuun kappaleiden kautta. Näin soittaja voi oppia eri tunnetiloista omista tuntemuksistaan ja reaktioistaan käsin (Mts. 41).

Musiikin harrastaminen vaikuttaa positiivisesti myös kielellisiin taitoihin. Parempi äänenkorkeuksien havaitseminen puheessa, sujuvampi lukutaito ja erilaisten kielellisten asioiden, kuten sanajärjestysten ja lorujen, muistaminen ovat yhteydessä musiikin harrastamiseen. Musiikkitoiminnalla (laulamien, rytmileikit, ym.) on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia vieraan kielen ja äännetietoisuuden oppimisessa. Huotilainen painottaa erityisesti kielellisten haasteiden kanssa kamppailevien lasten hyötymistä musiikkitoiminnasta ja musiikinopetuksesta. (Mts. 42–43.)

Kielellisten haasteiden lisäksi myös motorisen kehityksen kanssa haasteita kokeva lapsi hyötyy soittoharrastuksesta. Soittamisessa käytettyjen aivoalueiden kehittyessä oppilas pystyy mahdollisesti hyödyntämään oppimiaan taitoja myös muussa toiminnassaan motoriikan osalta. Soittaminen aktivoi myös aivojen tuntojärjestelmän alueita. (Mts. 44.)

Musiikki antaa oivallisen palautteen soittajalle esimerkiksi tarkkaavuuden herpaantumisesta soiton aikana: musiikki katkeaa, tai siinä tapahtuu jotakin muuta yllättävää. Siksi soittaminen kehittää keskittymiskykyä. Lisäksi musiikkiin sisältyvät rakenteelliset ominaisuudet kehittävät yleistä havainnointikykyä. Huomion kiinnittäminen kokonaisuudesta teoksesta fraaseihin, tahteihin ja pienempiin yksityiskohtiin soiton aikana edellyttää järjestelmällisyyttä ja oman toiminnan tarkoituksenmukaista ohjaamista. (Mts. 46.)

Huotilaisen mukaan tutkimusten valossa on todettava, että musiikki ja sen soittaminen muovaa monipuolisesti aivoja ja vaikuttaa niiden kehittymiseen. Lisäksi eri tutkimuksissa on kyetty vahvistamaan, että musiikkiharrastus aiheuttaa lapsissa samankaltaista kehitystä riippumatta siitä, millaisesta perheympäristöstä tai sosiaalisesta asemasta he ovat lähtöisin. Musiikillisen lahjakkuuden periytymisellä, lapsen aiemalla musiikillisella osaamisella tai kognitiivisella taitotasolla ei siis voida selittää tyhjäksi musiikkiharrastuksen aiheuttamia hyötyvaikutuksia. (Mts. 45.)

Thompson (2015, 295) on esittänyt, että musiikilla ja musiikinkuuntelulla olisi sekä lyhyitä että pitkäaikaisia musiikin ulkopuolisia vaikutuksia. Koeasetelmissa lyhytaikaiset musiikin vaikutukset voitiin osoittaa toteen siten, että koehenkilöiden viireys- ja tunnetilaan pystyttiin vaikuttamaan musiikin avulla. Esimerkiksi korkeammalta äänenkorkeudelta soitettu musiikki vaikutti koehenkilöiden tunnetilaan positiivisesti ja auttoi heitä käyttämään luovia ongelmanratkaisutaitoja koetilanteessa. Ero huomattiin vertaamalla ryhmää koehenkilöihin, jotka altistuivat matalalta korkeudelta soitetulle musiikille. Lyhytaikaisten musiikin vaikutusten todettiin voivan vaikuttaa positiivisesti ihmisten tunnetilaan, viireystilaan, luovaan ongelmanratkaisuun ja asioiden käsittelynopeuteen. (Mts. 303.)

Musiikin ja musiikkiharrastuksen pitkäaikaisempia vaikutuksia on hankalampi näyttää toteen. Näitä vaikutuksia on hankala erottaa johtuvaksi juurikin pitkäaikaisesta musiikin harrastamisesta, eikä vaikkapa siitä, että musiikkiharrastuksen pariin saattavat hakeutua henkilöt, joilla on joitakin samoja yhteisiä ominaisuuksia. Pitkäaikaisia vaikutuksia musiikkiharrastuksella saattaa kuitenkin olla: musiikissa opitun tiedon ja taidon siirtyminen ei-musiikilliseen asiaan, kuten vaikkapa kielitaitoon on mahdollista, jos sekä musiikilla että kielitaidolla on samoja aivoalueita käytössään. (Mts. 303.)

Pitkäaikaisilla musiikin vaikutuksilla on todettu olevan yhteyksiä mm. matemaattisiin taitoihin, kielitaitoon, prosodian hahmotukseen ja älykkyyteen, vaikkakin osa tutkimustuloksista on ristiriitaisia tai moniselitteisiä. Matemaattisten taitojen ja musiikin yhteyttä on perusteltu sillä, että musiikissa ja matematiikassa esiintyy yhteisiä käsitteitä, kuten numeerisia muotoja ja suhteita. Tämä tarkoittaa, että sekä matematiikassa että musiikissa käsitellään osittain samankaltaista nonverbaalista ja symbolista materiaalia. (Mts. 308.)

Myös musiikilla ja kielitaidolla on todettu olevan yhteys. Koska kuultua puhuttua kieltä ja musiikkia käsitellään samoilla kuuloalueilla, voidaan ajatella, että musiikkiharrastus saattaa kehittää kielellisiä taitoja (mts. 309). Kuullun kielen ja musiikin lisäksi myös kirjoitetun tekstin ja nuottikuvan lukemiseen käytetään samankaltaisia keinoja. Nuottikuvan lukeminen aktivoi kognitiivisia prosesseja hieman eri tavoin, sillä nuottikuva herättää lukijassa samanaikaisesti myös tulkintaa siitä, millaisia motorisia liikkeitä vaaditaan symbolisen nuottikuvan soittamiseksi. Tämä eroaa tekstin lukemisesta siten, että lukemaan opettelun jälkeen ääneen lukemista ei juurikaan

harjoitella, vaan lukeminen tapahtuu hiljaisesti. Nuotteja taas luetaan harvemmin pelkässä hiljaisuudessa, sillä nuottikuvan lukemiseen kuuluu olennaisesti sen soittaminen. Sekä kirjoitetun tekstin, että nuottikuvan lukemisessa aktivoituvat osittain samankaltaiset kognitiiviset prosessit. (Mts. 310.)

Prosodially tarkoitetaan niitä kielen piirteitä, joilla tietty sana tai lause äännetään. Erilaisilla ääntämistavoilla ja äänensävyillä voidaan ilmaista erilaisia tunnetiloja. Myös musiikin kautta ilmaistaan tunnetiloja. (Mts. 315–316). Niinpä musiikkiharrastus voi kehittää tunnetaitoja siten, että musiikin harrastajat erottavat herkemmin eri tunnetiloja puheesta (mts. 319). Nämä asiat viittaavat siihen, että musiikkiharrastus saattaa kehittää tunnetaitoja laajemminkin.

Musiikkiharrastuksen ja älykkyyden välillä on osoitettu olevan jotakin yhteistä, vaikka tulokset ovat osin moniselitteisiä. Älykkyydosamäärä nousi niillä lapsilla, jotka osallistuivat laulunopetukseen tai kosketinsoittimen opetukseen vuoden ajan. Verrokkiryhmän lapset osallistuivat teatteriharrastukseen, tai eivät vastaavasti osallistuneet mihinkään aktiviteettiin. Muutos älykkyydosamäärässä oli kuitenkin pieni. Siitä miten kauan älykkyyteen liittyvät musiikin pitkäaikaiset vaikutukset kestävät, on ristiriitaisia tuloksia. Vaikutukset saattavat kestää jopa vuoden verran ja sitä pidempäänkin. On epävarmaa, mitkä asiat vaikuttavat musiikin pitkäaikaisten hyötyvaikutusten säilymiseen. (Mts. 322–323.)

### 3 Aikaisemmat tutkimukset

Erilaisista oppimisvaikeuksista soittotunneilla ja musiikkiopistoissa on tehty jonkin verran opinnäytetöitä. Opinnäytetöiden aiheet koskevat useimmiten yhtä tarkasti rajattua erityisen tuen tarvetta. Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisen tuen tarpeisiin kokonaisuutena, enkä hankkia tietoa vain jostakin sen tietystä osasta. Päivikki Jäppinen toteutti vuonna 2008 kyselyn musiikkioppilaitoksille, jonka avulla hän selvitti erityisoppilaiden osuutta musiikkioppilaitoksissa. Sen

perusteella musiikkioppilaitosten oppilaista 0,3 % oli erityisen tuen tarvitsijoita (Jäppinen 2008, 2).

Jäppinen perehtyi kyselyssään kahteen pääkysymykseen. Pääkysymykset olivat miten paljon Suomen musiikkioppilaitoksissa oli erityisoppilaita ja millaista lisäkoulutusta oppilaitokset toivoivat erityisen tuen tarpeiden osalta (mts. 52). Oppilaitokset, joilla oli opetuksensa piirissä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita toivoivat lisäkoulutusta opetussuunnitelmia, -materiaaleja ja menetelmiä koskevissa asioissa. Ne oppilaitokset, joiden piirissä ei ollut erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, kaipasivat tietoa lisäävää koulutusta kyseisestä aihepiiristä. (Mts. 69.)

Kyselyn kautta selvisi myös, että erityisen tuen tarvitsijoiden päätyminen musiikkioppilaitosten oppilaiksi oli suurimmaksi osaksi tapahtunut yleisten pääsykokeiden kautta. Iso osa näistä oppilaista sai osakseen ryhmäopetusta. Oppilaitoksista suurin osa teki erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle henkilökohtaisen opetussuunnitelman tai sen järjestämistä koskevan suunnitelman. (Mts. 57–58.)

Vastauksista Jäppinen nosti lisäksi esille kaksi pääteemaa. Ensimmäisenä esiin nousi epäily siitä, kuuluivatko erityistä tukea tarvitsevat oppilaat musiikkiopistojen opetuksen piiriin. Lisäksi Jäppinen totesi musiikkioppilaitosten opettajien koulutuksen olevan riittämätön erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen. Vastaukseksi kyseiseen ongelmaan hän tarjosi musiikkioppilaitosten lisäkoulutusta. Lisäksi hän uskoi, että muutosta parempaan tapahtuisi, jos ammatillinen koulutus saatettaisiin ajan tasalle oppilaiden erityisen tuen tarpeiden osalta. (Mts. 71.)

Tutkimuksesta ja sen kyselylomakkeista käy ilmi, että kysely kohdennettiin yleisesti musiikkioppilaitoksille. Vastauksia käsiteltäessä puhutaan vastanneista oppilaitoksista, ei vastanneista musiikkioppilaitosten rehtoreista tai opettajista. Se, ketkä musiikkioppilaitosten henkilökunnasta vastasivat niille lähetettyyn kyselyyn, ei tule selvästi esille. Voidaan kuitenkin olettaa, että kyselyyn ovat vastanneet kunkin oppilaitosten rehtorit. (Mts. 53–56.)

Samaan päätelmään on tullut myös Hasu (2017, 42) joka kommentoi ettei rehtoreilla ole välttämättä käsitystä siitä, kuinka monta erityisoppilasta musiikkioppilaitoksessa on useastakin eri syystä. Hän mainitsee ensinnäkin, että oppimisvaikeudet saatetaan



diagnosoida vasta vanhemmalla iällä. Tällöin kyseisen ominaisuuden omannut lapsi, hänen vanhempansa, tai soitonopettajansa eivät ole voineet tietää asiasta ajoissa. Vaikka vanhemmat tietäisivätkin lapsellaan olevan erityisen tuen tarpeita, he eivät välttämättä kerro asiasta lapsensa opettajalle tai rehtorille. Osa opettajista ei myöskään pidä esillä sitä, että he opettavat erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Näin siksi, että opetuksen yksilöllistäminen saattaa onnistua ilman sen suurempia opetussuunnitelmia tai erikoisjärjestelyjä kahdenkeskisessä opetustilanteessa. Hasu mainitsee myös, etteivät musiikkiopistot tilastoi erityistä tukea saavia oppilaita millään tavalla. (Mts. 42.)

## **4 Tutkimuksen toteuttaminen**

Opinnäytetyön tarkoitus on selvittää oppilaiden erityisen tuen tarpeita musiikkiopistoissa opettajien näkökulmasta. Tarkoitus ei ole perehtyä aiheeseen erityispedagogiikan kannalta, vaan ottaa selvää aiheesta suoraan tavanomaiselta instrumenttiopettajan työkentältä. Lisäksi pyritään selvittämään sellaisia kokemuksellisia asioita, kuten kokevatko opettajat heillä olevan riittävästi keinoja sellaisen oppilaan opetukseen, jolla on erityisen tuen ja ohjauksen tarpeita.

### **Laadullinen tutkimus**

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 164) kuvaavat kvalitatiivisen tutkimuksen keskityvän keräämään tietoa luonnollisesta ympäristöstä ja suoraan ihmisiltä itseltään. Lisäksi tälle tutkimustyyppille on olennaista heidän mukaansa se, että tutkimukseen valikoidaan tarkoituksenmukaiset osallistujat. Tällöin päästään tutkimaan juuri haluttua ilmiötä. Perinteisiä tutkimusmenetelmiä ovat mm. haastattelut ja havainnointi, mutta myös erilaisia testejä ja lomakkeita saatetaan käyttää.

Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta on Alasuutarin (2011, 31–32) mukaan pidetty usein toistensa vastakohtina. Hän toteaa kuitenkin, että kummallakin tutkimustyyppillä on myös yhteisiä tekijöitä. Niinpä kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää myös kvantitatiivisia (määrällisiä) menetelmiä, jolloin eri menetelmien käyttö johtaa parhaimmillaan johdonmukaisiin tuloksiin. Yhtenä perinteisenä kvantitatiivisen tutkimuksen muotona on pidetty lomaketutkimusta, kuten kyselyä. Kysely onkin yksi keino selvittää, miten ihmiset toimivat omassa yksityiselämässään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 185).

Halu kerätä tietoa suoraan instrumenttiopettajilta antoi työlle kvalitatiivisen – eli laadullisen tutkimuksen piirteet. Tiedonkeruu tapahtui verkkokyselyn kautta, joka lähetettiin työelämässä oleville instrumenttiopettajille. Näin voitiin varmistua siitä, että kyselyyn osallistujat vastaisivat kysymyksiin tutkittavasta ilmiöstä työelämästä saadun kokemuksensa kautta. Lisäksi verkkokysely mahdollisti nopean työskentelyn säästämällä aikaa ja rahaa, kun välttyttiin lomakkeiden edestakaiselta lähettämiseltä.

Kyselyn huonoja puolia voivat olla vastauskato ja epävarmuus vastaajien perehtyneisyydestä annettuun aihealueeseen. Lisäksi huonosti asetellut kysymykset ja vastausvaihtoehdot saattavat aiheuttaa väärinymmärryksiä. Ei myöskään voida tietää, kuinka huolellisesti vastaajat ovat paneutuneet lomakkeen täyttöön. Siksi tutkimuksen kannalta hyvin toimivan kyselylomakkeen teko saattaa viedä paljon aikaa. (Mts. 195.)

Erilaisia kysymystyyppejä ovat strukturoidut suljetut kysymykset, avoimet kysymykset, puoliavoimet kysymykset, monivalintakysymykset ja asteikkoihin eli väittämiin perustuvat kysymykset. Strukturoiduissa kysymyksissä vastausvaihtoehtoina on valittavana yksi vaihtoehto, kuten kyllä tai ei. Avoimet kysymykset eivät määrittele vastausvaihtoehtoja, vaan antavat vastaajan kirjoittaa haluamansa vastauksen tyhjiin tekstikenttään omin sanoin. Lisäksi valmiiden vastausvaihtoehtojen jälkeen voidaan jättää vastaajan valittavaksi vapaa tekstikenttä, johon hän voi täsmentää antamaansa vastausta omin sanoin. Tällaista kysymysmuotoa voidaan nimittää puoliavoimeksi kysymykseksi. Monivalintakysymykset sallivat vastaajan valita monta vastausvaihtoehtoa yhtäaikaaisesti. Asteikkoihin eli skaaloihin perustuvat kysymykset perustuvat väittämiin, joihin vastataan esimerkiksi akselilla erittäin samaa mieltä – täysin eri mieltä. (Mts. 198–200.)

Kysymyksiä ja niihin sopivia vastausvaihtoehtoja miettiessä pyrittiin valitsemaan kullekin kysymykselle sopivimmat ja oleellisimmat vastausvaihtoehdot. Niinpä kyselyssä käytettiin monenlaisia kysymystyyppejä avoimista kysymyksistä suljettuihin kysymyksiin sen mukaan, mikä vastaustyyppi sopi kuhunkin kysymykseen parhaiten. Varsinkin avoimilla kysymyksillä yritettiin saada opettajia kertomaan kysymyksen kohteena olevista ilmiöistä omin sanoin. Näin voitiin saada tietoa opettajien kokemuksista paremmin, kuin käyttämällä vain suljettuja kysymyksiä. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkiikin määrällisiin asioihin keskittymisen sijaan kuvaamaan tutkimuksen kohteena olevia asioita kokonaisvaltaisesti ja selittämään näitä ilmiöitä niistä lähtökohdista käsin missä ne esiintyvät (mts. 161).

Valli (2010, 234) tekee eron kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen välille siinä, että numeerisessa muodossa esiteltyjä tuloksia tarkastellaan eri lähtökohdista. Laadullisessa tutkimuksessa numerot pyrkivät havainnollistamaan tiettyä tilannetta tai ilmiötä. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luvuilla pyritään yleistämään tutkimuksen aineistosta saatuja tuloksia ja vertaamaan niitä muihin vastaaviin tapauksiin. Laadullista tutkimusaineiston analysointiin voidaan käyttää erilaisia menetelmiä. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston sisällön jaottelua eri aihepiirien alle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93).

Tämän tutkimuksen tuloksia esitellään numeerisessa muodossa silloin, kun halutaan havainnollistaa määrällisesti instrumenttiopettajien antamia vastauksia. Tällöin lukija voi saada kuvan siitä, kuinka moni opettajista oli vaikkapa samaa tai eri mieltä annetusta väittämästä. Lisäksi numeerinen tulosten esittely esimerkiksi taulukon muodossa auttaa hahmottamaan paremmin kokonaisuuksia pelkän sanallisen tulosten esittelyn sijaan.

Kyselytutkimuksen avoimia kysymyksiä analysoidessa käytettiin tyypittelyä ja teemoittelua. Näin vastauksista nousi esiin sellaisia yhteisiä aiheita ja teemoja, jotka toistuivat usein opettajien vastauksissa ja olivat sen vuoksi olennaisia tutkimuksen kannalta. Teemat etsittiin tekstistä värittämällä ja kullekin värille valittiin oma otsikko. Näin samanväriset teemat jakautuivat tiettyjen otsikoiden alle. Otsikot pyrittiin nimeämään siten, että ne kuvaisivat parhaiten niiden alla olevia teemoja.

## 5 Tutkimuksen tulokset ja analyysi

Kyselyn avulla kartoitettiin opettajien kokemuksia oppilaiden erityisen tuen ja ohjauksen tarpeista. Aiheen kannalta oli välttämätöntä kysyä, kohtasivatko opettajat ylipäättään työssään oppilaiden erityisen tuen tarpeita. Pääkysymyksiä olivat:

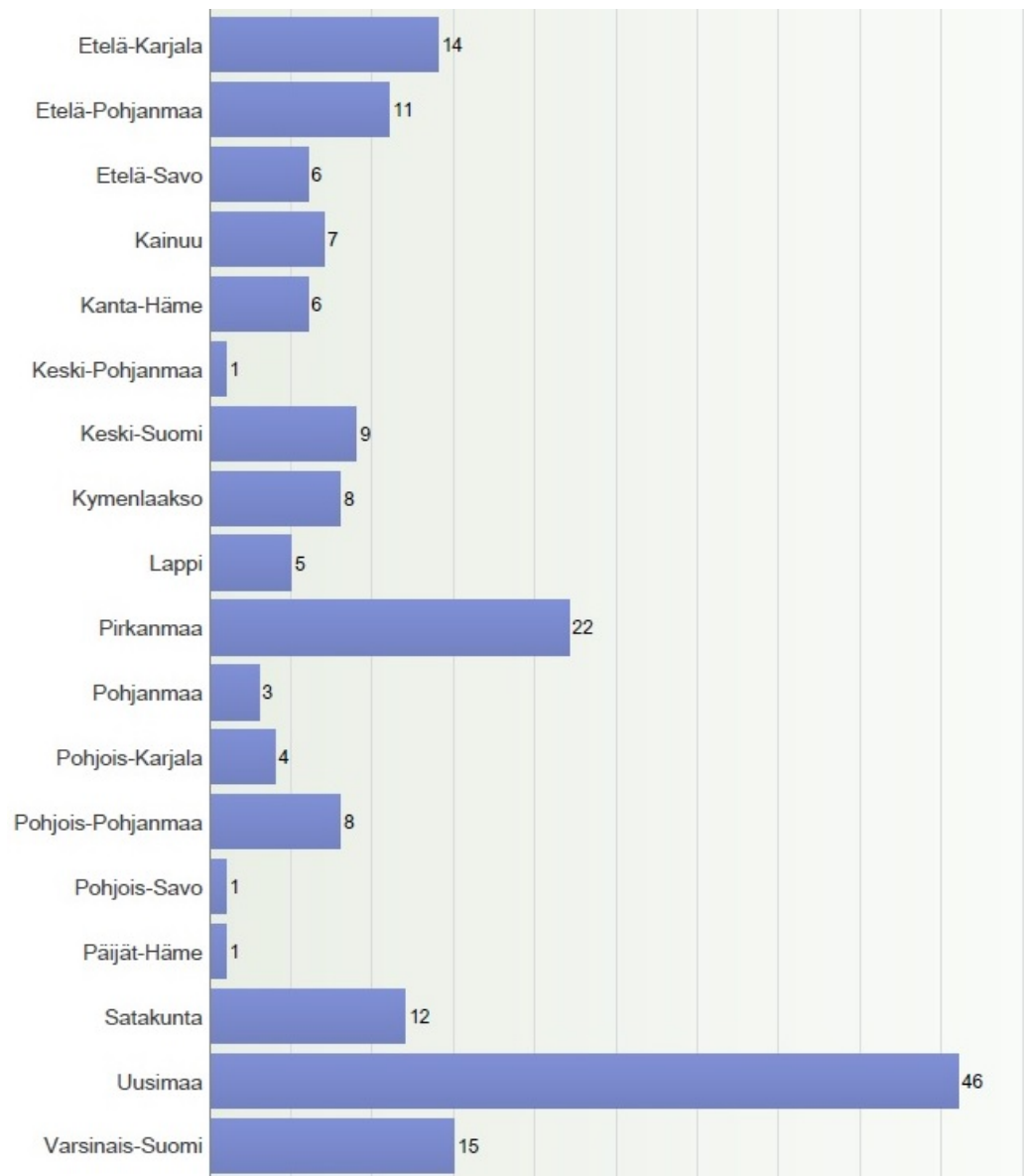
- kohtaavatko opettajat oppilaiden erityisen tuen ja ohjauksen tarpeita
- miten erityisen tuen tarpeet tulevat esille soitto- tai laulutunneilla
- mitä keinoja opettajat käyttävät opetuksessaan oppilaan erityisen tuen tarpeissa?

Jotta kysymyksiin saataisiin vastauksia, jotka kuvaisivat mahdollisimman hyvin instrumenttiopettajien todellista työkenttää, lähetettiin kysely musiikkiopistoihin ympäri Suomen. Oppilaitokset, joihin kysely lähetettiin, olivat kaikki Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäseniä maaliskuussa 2018 (Jäsenoppilaitokset n.d.). Kysely lähetettiin niihin musiikkiopistoihin, joilla oli joko suomenkieliset tai sekä ruotsin, että suomenkieliset kotisivut, sillä kyselyä ei ollut mahdollista kääntää ruotsiksi. Suomenkielisiä musiikkiopistoja joihin kysely lähetettiin, oli yhteensä 82.

Kysely toteutettiin Webropol-ohjelmistolla, joka tallensi vastaukset kirjalliseen muotoon ja helpotti siten vastausten analysointia. Linkki kyselyyn lähetettiin sähköpostitse musiikkiopistoille niihin osoitteisiin, jotka oli ilmoitettu kunkin musiikkiopiston omilla verkkosivuilla. Kyselylinkin lisäksi sähköposti sisälsi saatetekstin, jolla instrumenttiopettajia kutsuttiin osallistumaan kyselyyn. Kysely saattoi edetä alusta loppuun numerojärjestyksessä, mutta vastaaja saattoi myös edetä kolmen vaihtoehdoisen kysymyspolun mukaan riippuen antamistaan vastauksista (liite 1).

### 5.1 Vastaajat

Kuten aikaisemmin on määritelty, tarkoitetaan instrumenttiopettajilla tässä työssä sekä soiton- että laulunopettajia. Instrumenttiopettajien vastauksia tuli kahdeksasta toista eri maakunnasta. Vastaajia oli yhteensä 179.



Kuvio 1. Vastaajien määrä maakunnittain.

## 5.2 Opettajien kohtaamat erityisen tuen tarpeet

Opettajista 68 % oli kohdannut työssään oppilaiden erityisen tuen ja ohjauksen tarpeita. Ne 32 % opettajista, jotka eivät olleet kohdanneet erityisen tuen tarpeita siirtyivät suoraan kyselyn lopussa oleviin kysymyksiin numero 12-14 (liite 1). Tarkempiin oppilaiden erityisen tuen tarpeita koskeviin kysymyksiin jatkoivat vastaamista ne 121 opettajaa, joilla oli niistä kokemusta. Heistä 62 %:lla oli ollut viimeisen vuoden aikana vähintään yksi erityistä tukea tarvitseva oppilas. Suurin osa oli saanut tiedon oppilaan erityisen tuen tarpeista hänen huoltajiltaan, tai päätellyt

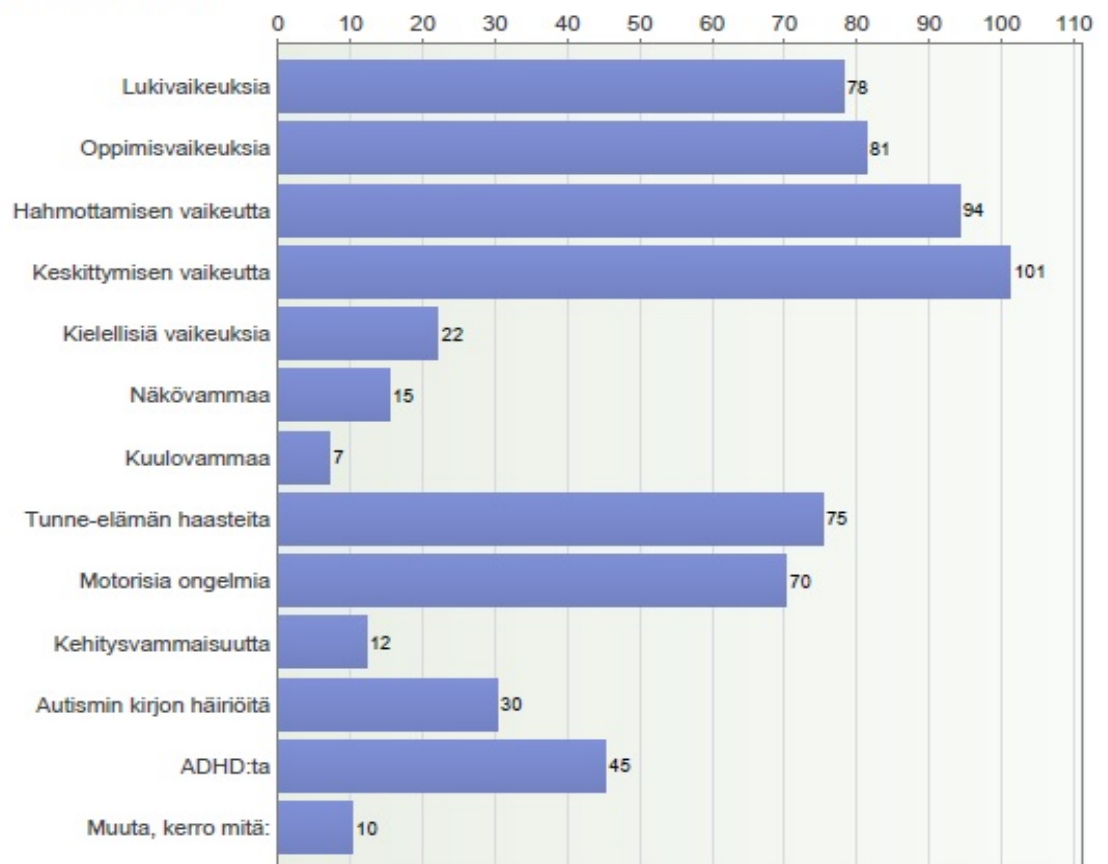
asian itse omien havaintojen perusteella. Vaikka oppilaan erityisen tuen tarpeet olivat tulleet opettajien tietoon tavalla tai toisella, vain yksi kolmasosa opettajista oli tehnyt oppilalleen henkilökohtaisen opetussuunnitelman.

Kolmannessa kysymyksessä opettajat valitsivat kaikki ne erityistä tuen tarvetta aiheuttavat tekijät, joita he olivat työssään kohdanneet oppilaidensa kautta:

### 3. Olen kohdannut työssäni oppilaan:

*(Voit valita useamman vaihtoehdon.)*

Vastaajien määrä: 121



Kuvio 2. Opettajien kohtaamat erityisen tuen tarpeet.

Eniten opettajat olivat siis kohdanneet työssään oppilaiden keskittymisen vaikeutta, hahmottamisen vaikeutta, oppimisvaikeuksia, lukivaikeuksia, tunne-elämän haasteita ja motorisia ongelmia. Lisäksi kymmenen opettajaa kuvaili omin sanoin kysymyksen vastausvaihtoehdoissa mainitsematta jääneitä asioita, joita olivat kohdanneet. Niitä

olivat: oppilaan sormen puuttuminen, lyhytkestoinen muisti ja muistiongelmien, ohjeiden vastaanottamisen vaikeus, epilepsia, selektiivinen mutismi, lihassairaus, mielen-terveyden ongelmat, psyykkiset ongelmat ja määrittelemättömät ongelmat. Muutamassa vastauksessa oli mainittu myös asperger, jonka katsotaan nykyään kuuluvan osaksi autismin kirjoa.

### 5.3 Erityisen tuen tarpeet käytännössä

Neljännessä kysymyksessä opettajat pyrkivät kuvaamaan, miten erilaiset erityisen tuen tarpeista johtuvat haasteet näkyvät soitto- tai laulutunneilla. Näitä haasteita ei yhdistetty mihinkään tiettyyn oppilaan diagnoosiin tai oppimisvaikeuteen, ellei opettaja itse vastausta antaessaan yhdistänyt esim. keskittymisongelmien liittyvän nimenomaan oppilaaseen, jolla oli ADHD. Kuten aiemmin mainittiin, osa opettajista oli luottanut omiin havaintoihinsa oppilaan erityisen tuen tarpeista. Siksi ei voida myöskään luotettavasti sanoa, että opettajien kuvaamat haasteet ja päätelmät niiden syistä liittyvät varmasti johonkin tiettyyn erityisen tuen tarpeeseen, vaikka opettaja olisikin tähän lopputulokseen omista pohdinnoistaan tullut.

Erilaiset haasteet limittyvät usein keskenään, jolloin on mahdotonta tietää mistä tiettyjen tyyppiset ongelmat loppujen lopuksi johtuvat. Lisäksi eri diagnoosien tai oppimisvaikeuksien kesken saattaa olla paljon yhteisiä näkyviä ilmenemismuotoja. Opettajat mainitsivat myös, että monen ongelman kasaantuminen samalle oppilaalle oli mahdollista.

Opettajat kuvailivat kohtaamiaan haasteita ja tunteita omien sanojen avulla. Opettajien vastauksista oli löydettävissä yhdeksän erilaista pääteemaa, jotka toistuivat vastauksissa usein. Päähaasteet, joita opettajat kuvailivat kohdanneensa, liittyivät hahmottamiseen, harjoitteluun, keskittymiseen, kommunikointiin, motoriikkaan, nuotinlukuun, näkö- tai kuulovammaan, tunne-elämään ja mielenterveyden häiriöihin, sekä yhteisöön ja ryhmäopetukseen.

Vastaajien suuren määrän vuoksi jokaiselle vastaajalle ei annettu henkilökohtaista tunnistetta. Tutkimuksen kannalta vastaajien tunnistettavuus ja yksittäisen henkilön antamien vastausten seuraaminen ei ollut tarkoituksenmukaista. Yksittäisen henkilön

antamia vastauksia ei koskaan käsitelty erillään muista. Siksi seuraavia tutkimustuloksia kuvaavia opettajien sitaatteja ei myöskään yksilöity.

### **Hahmottamisen ongelmat**

Opettajat kuvasivat hahmottamiseen liittyviä ongelmia seuraavin oppilasesimerkein: Oppilas ei tunnistanut tuttuja nuotteja, nuottien nimiä tai rytmikuvioita, vaikka oli käynyt soittotunneilla jo pidemmän aikaa. Lisäksi oppilaan saattoi olla vaikeaa hahmottaa, liikkuko melodia ylös- vai alaspäin nuottikuvasta tai kuulonvaraisesti.

*Opettajan täytyy lukea, lausua, soittaa tai laulaa asioita malliksi useita kertoja. Toistoja tarvitaan paljon.*

Kouluikäinen oppilas saattoi joutua miettimään, kumpi käsi oli oikea tai vasen. Käsien hahmottaminen instrumentin kanssa (soittoasennossa) osoittautui hankalaksi.

*Huilu on tässä suhteessa melko haastava instrumentti: kun molemmat kädet viedään keskilinjan yli oikealle, on osalla oppilaista suuria vaikeuksia hahmottaa, kumpi käsi on kumpi ja mitä ne sormet siellä huilun luona tekivätään.*

Melodioita tai fraaseja saattoi olla vaikea muistaa ja hahmottaa. Oppilas ei kyennyt toistamaan itse soittamaansa tai opettajan malliksi soittamaa lyhyttä motiivia. Myös opettajan malliksi näyttämiä liikkeitä saattoi olla vaikea hahmottaa ja matkia.

### **Harjoittelemine**

Harjoitteluun liittyvät haasteet mainittiin usein yhteydessä oppilaan huoltajiin. Opettajat toivoivat, että oppilailla olisi tukiverkosto, joka kannustaisi oppilasta soittoharrastuksessa ja ohjaisi kotiharjoittelua. Harjoittelun osalta opettajat kokivat haastavaksi oppilaan motivaation ylläpitämisen. Motivaation soittoharrastusta kohtaan koettiin olevan heikkoa, jos oppilaalla oli vaikeuksia soittoharrastuksen kanssa. Tosin tämä ei ollut totta kaikkien oppilaiden kohdalla. Vastaajien joukossa oli myös opettajia, joiden oppilaat harjoittelusta ja motivoituneisuudestaan huolimatta eivät tuntuneet edistyvän opinnoissaan. Erilaiset haasteet saattoivat vaikeuttaa harjoittelua.



*Minulla on oppilas, jolla on haasteita keskittyä opetukseen ja tunnrit ovat hyvin pirstaloituneita. Sen takia en pysty toteuttamaan suunnitelmiani ja uskon, että samat haasteet toistuvat kotiharjoittelussa. Oppilas olisi lahjakas sekä motorisesti, että musikaalisesti.*

Jos oppilas ei harjoitellut kotona ollenkaan jäätiin soittotunneilla ”junnaamaan paikoilleen”, eikä edistymistä tapahtunut. Soittomotivaation laskun lisäksi harjoittelmattomuus lisäsi pahimmillaan sekä oppilaan että opettajan turhautumista. Sama ongelma saattoi toistua, jos oppilas ei yrityksistään ja harjoittelustaan huolimatta tuntunut edistyvän. Joskus edistyminen saattoi olla niin hidasta, että sekä opettajan että oppilaan oli hankala tunnistaa edistymistä, vaikka sitä olisikin tapahtunut.

### **Keskittymisen haasteet**

Keskittymiseen liittyviä haasteita opettajat kuvasivat seuraavalla tavalla: oppilas puhui suuriman osan tunnista omista asioistaan, eikä jaksanut keskittyä soittamiseen tai opiskeltavaan asiaan. Työskentelyn aloitus oli hankalaa ja oppilaan ajatukset harhailivat. Keskittymisen pituus vaihteli joidenkin opettajien mukaan kymmenistä sekunneista minuutteihin.

*Laitoin oppilaan soittamaan istualtaan. Muuten hän olisi pomppinut ympäri luokkaa. Käden ulottuvilla ei saanut olla mitään ylimääräistä: nuottitelineellä vain se nuotti mitä soitettiin. Kynää en voinut laskea telineelle, koska oppilas olisi heti alkanut piirtämään. Tunti piti jakaa pieniin osiin, viisi minuuttia soittoa ja sitten oppilas sai tehdä muuta...*

Levottomuus aiheutti soiton jatkuvaa katkeamista ja oppilaan lähtemistä pois instrumentin luota, tai jopa ulos luokasta. Pahimmillaan tunnin ”fokus” sirpaloitui opettajien mukaan pieniksi palasiksi, joista oli hankala koota johdonmukaista soittotuntia. Useat opettajat mainitsivat keskittymisestä kirjoittaessaan oppilaan käyttävän puhelinta kesken soittotunnin. Lisäksi keskittymisen yhteydessä mainittiin usein myös oppilaan ylivilkkaus.

### **Kommunikoinnin haasteet**

*Oppilaani ei vastaa kysymyksiin kuin äänтелеillä. Toisinaan tuntuu, ettei hän kuule pyyntöäni soittaa – hän tuijottaa kymmeniä sekunteja eteensä ennen kuin havahtuu todellisuuteen.*

Opettajat kuvasivat kommunikoinnin vaikeuksia, joita oli monenlaisia. Osalla oppilaista oli haasteita ymmärtää kirjoitettuja tai sanallisia ohjeita, toiset taas eivät puhuneet joko omasta tahdostaan, tai eivät pystyneet siihen jonkin diagnoosin vuoksi. Vilkkaiden lasten kanssa opettajat käyttivät tarkoituksenmukaisia sanavalintoja ja välttivät liian rönsyileviä sanamuotoja. Yksi opettaja mainitsi käyttävänsä suppean sanavaraston omaavien oppilaiden kanssa paljon synonyymejä. Samoin hän toimi myös niiden oppilaiden kanssa, jotka eivät puhuneet äidinkielenään suomea.

*Minulla oli oppilas joka ei puhunut juuri mitään vuosienkaan jälkeen. Hän halusi käydä soittotunneilla ja eteni melko mukavasti, mutta ei suostunut puhumaan. Meille kehittyi muunlaisia tapoja kommunikoida ja ne kehittyivät kuin itsestään, koska en saanut vastauksia kysymyksiin (sanallisesti). Hän ei koskaan puhunut minulle oma-aloitteisesti.*

## **Motoriset ongelmat**

Motoriset ongelmat näkyivät opettajien mukaan useilla eri tavoilla. Vastauksissa mainitaan mm. koordinaation vaikeudet, liikkeiden kankeus, erilaisten liikeratojen oppimisen haasteet ja keskiviivan ylitystä vaativien liikkeiden osoittautuminen hankalaksi. Oikean ja vasemman käden toisistaan erottaminen, niiden eriyttäminen ja yhtäaikaisten käyttö aiheuttavat haasteita. Puhallinsoittimien osalta puhaltamisen, kielityksen ja sormituksen yhtäaikaisten toteuttaminen oli hankalaa. Luontevan soitto- tai laulusennon löytyminen saattoi viedä tavallista enemmän aikaa. Motoristen ongelmien kohdalla opettajat mainitsivat usein oppilaan tavallista hitaamman edistymisen.

*Motoristen haasteiden ilmetessä saattaa siitä aiheutua soittomotivaation laskua, kun soittoasentoa pitää kuitenkin usein tarkistaa, jotta hyvä ergonomia säilyisi.*

## **Nuotinluku**

Nuotinluvun haasteiden yhteydessä suuri osa opettajista mainitsi lukivaikeudet. Vaikeuksia kuvattiin olevan nuotin nimen ja sijainnin tunnistamisessa viivastolla, sekä niiden yhdistämisessä oman soittimen sormituksiin. Lisäksi opettajat kuvasivat oppi-

laan katseen harhailevan viivastolla tai suuntautuvan nuotista pikemminkin instrumenttiin. Opettajilla oli muutamia eri näkemyksiä siitä, miten lukivaikeus saattaa ilmetä ja mikä oppimistapa sopisi lukivaikeuksista kärsivälle oppilaalle parhaiten:

*Nuottien lukeminen on oppilaalle haastavaa ja siksi hän opetteleekin kaikki kappaleet nopeasti ulkoa korvakuulolta.*

*Voisi kuvitella, että lukivaikeuden omaavat voisivat oppia paremmin ulkoa soittamisen kautta, mutta se onkin osoittautunut paljon vaikeammaksi juuri heille!*

### **Oppilaan kuulo- tai näkövamma**

Näkövamma hidasti usein oppilaan nuotinlukua. Opettajat huomioivat oppilaan näkövammaisuuden suurentamalla nuotteja ja huolehtimalla hyvästä valaistuksesta luokassa. Yksikään opettaja ei kertonut opettaneensa sokeaa oppilasta. Vastaajista yksi opettaja kertoi opettavansa oppilasta, jolla oli kuulovamma. Tällä oppilaalla saattoi olla vaikeuksia tilassa, jossa oli paljon erilaisia ääniä, sillä hän käytti kuulolaitetta.

### **Tunne-elämän ja mielenterveyden häiriöt**

Osa opettajista koki neuvottomuutta oppilaiden mielenterveyteen ja tunne-elämään liittyen. Osa oppilaista haastoi opettajien auktoriteettia ja osa kaipasi tukea erilaisten tunteidensa kanssa. Opettajat kuuluivat usein myös oppilaiden kotioloista ja kokivat itsensä monella tapaa heidän luottamuksensa arvoisiksi. Luottamuksen myötä oppilaat saattoivat kertoa opettajille myös rankkoja kokemuksia.

*Laulamaan alkaessa oppilas alkaakin itkeä. Silloin pitää käsitellä itkun aihe, että päästään laulamaan. Tähän tarvitaan luottamusta.*

Oppilaiden henkilökohtaiset murheet saattoivat näkyä musiikkiharrastuksessa esimerkiksi perfektionismina tai kieltäytymisenä haasteellisista kappaleista. Keskittymisen tunneilla saattoi olla hankalaa, tai tunteet saattoivat purkautua monin tavoin itkusta raivostumiseen. Oppilaat saattoivat usein myös vältellä soittamista toteamalla ”en mä osaa”, ennen kuin olivat soittaneet tai laulaneet ainoatakaan nuottia tunnilla.

*Soitettuaan virheen oppilas menee ihan lukkoon, eikä kykene jatkamaan soittamista. Tai sitten hän haluaisi soittaa kappaletta vaikka sata kertaa kyyneleiden valuessa poskille, että se varmasti menisi oikein.*

Luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin luominen koettiin tärkeäksi. Vaikka soitto-tunnista osa menisi oppilaan kuunteluun, kokivat opettajat keskustelun merkitykselliseksi. Osa opettajista tiedosti olevansa oppilaalle yksi harvoista turvallisista aikuisista ja kokivat olevansa tukemassa oppilaan elämää omalla työllään. Joskus tämä vaikutti positiivisesti myös soittoharrastuksen edistymiseen. Vaikeimpien asioiden äärellä opettajat kokivat ristiriitaa siitä, pitäisikö oppilasta ohjata toisenlaisen avun piiriin. Osa opettajista mainitsi niin myös tehneensä.

*On hienoa olla luottamuksen arvoinen, mutta joskus kuulee jopa perheväkivallasta. Silloin ei tiedä, miten reagoida. Toisaalta ei voi reagoida oppilaan luottamuksen takia. Oppilaalla voi olla myös jonkinlainen muu ongelma tai sairaus, joka selittäisi tunnilla ilmenevät haasteet. Ne saattavat olla perheissä salattuja ja peiteltäviä. Kun asioista ei puhuta, ihmettelee opettaja asiaa itsekseen ja miettii, mikä soitossa oikein tökkii.*

## **Yhteissoitto ja ryhmäopetus**

Monien erilaisten haasteiden koettiin korostuvan varsinkin yhteissoitossa ja ryhmäopetuksessa. Jos esimerkiksi keskittyminen oli jollekin oppilaalle haastavaa, niin sen koettiin herpaantuvan ryhmätilanteissa entisestään. Varsinkin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan huomiointi ryhmätilanteessa koettiin hankalaksi.

*Paritunnilla opetan instrumenttia vasta-alkajille. Toinen oppilasta istuu lattialla ja syljeksii, kun toinen haluaisi soittaa.*

Yksilötunnit koettiin mielekkäämmiksi sen takia, että silloin oli helpompi huomioida erityistä tukea tarvitseva oppilas. Myös tunnin rakennetta pystyttiin tällöin muokkaamaan lennosta siten, että se sopi paremmin oppilaan kulloiseenkin vireystilaan. Tarvittaessa yksilötunnilla voitiin pitää pieniä taukoja, jos oppilas ei juuri sillä hetkellä ollut vastaanottavaisimmillaan. Ryhmätilanteessa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ehdoilla toimiminen oli haastavaa, jos tilanteissa ei ollut tarpeeksi opettajia.

*Ryhmässä on vaikeaa keskittyä oppilaaseen, joka tarvitsisi vähintään yhtä paljon ohjausaikaa, kuin koko muu ryhmä yhteensä.*

## 5.4 Opettajien keinot erilaisissa tuen tarpeissa

Opettajista 56 % koki, ettei heillä ollut riittävästi keinoja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksessa. 44 % kertoi heidän tähän asti käyttämiensä keinojen toimivan riittävän hyvin. Menetelmät ja keinot joita opettajat käyttivät erityisen tuen tarpeissa olevien oppilaiden opetuksessa, olivat: apuvälineet, asioiden jakaminen pieniin osiin, eri aistikanavien käyttö, mielikuvat ja muistisäännöt, opettajien vertaistuki, palkitseminen, vanhempien ja ammattilaisten avun hakeminen, sekä vuorovaikutus.

### Apuvälineet

Apuvälineillä tarkoitetaan tässä kohtaa sellaisia menetelmiä tai apukeinoja, joita opettajat käyttivät opetuksensa apuna. Apuvälineet voitiin jakaa kolmeen eri ryhmään, joista varsinkin harjoitteluun ja nuotinlukuun liittyviä apukeinoja mainittiin käytettävän eniten.

Taulukko 1. Opettajien käyttämät apuvälineet

Harjoittelun apuvälineet	Nuotinluvun apuvälineet	Muut apuvälineet
Videointi	Värikalvot	Kuvat
Äänittäminen	Nuottien suurentaminen	Kortit
Muu kuunneltava tai katseltava materiaali (CD, linkki sähköiseen materiaaliin, ym.)	Nuottien leikkaaminen ja liimaaminen	Pelit
	Nuottien värittäminen	Piirtäminen
	Kuvionuotit	

Harjoittelun apuvälineistä videointia ja äänitystä käytettiin tallentamaan soittoharjoituksia, ohjeita ja läksykappaleita. Lisäksi voitiin käyttää sellaista oppimateriaalia, jossa kappaleet olivat äänitettynä CD:lle, jolloin oppilas sai kuunnella kappaletta kotona. Samoin oppilaalle saatettiin antaa linkki sähköiseen videoon tai albumiin, jotta

oppilas voisi harjoitella läksyä sen avulla. Kuunneltavan materiaalin etu oli opettajien mielestä siinä, että oppilas pystyi harjoittelemaan kappaletta, vaikka oli epävarma nuottikuvasta tai ei pystynyt sitä lukemaan.

Nuotinluvun apuvälistä eräs opettaja totesi, että moni oppilas piti värikalvojen käyttämisestä nuottien päällä lukemista helpottavana, oli heillä lukivaikeus tai ei. Kaikenlainen nuottien räätälöinti suurentamalla, leikkaamalla ja värittämällä oli käytössä. Yhdessä vastauksessa tosin mainittiin, että oppilasta häiritsivät kaikki ylimääräiset nuottimerkinnot, jolloin värittäminen tuskin tuli kyseeseen tämän oppilaan kohdalla. Kuvionuottimenetelmää kertoi käyttävänsä yksi vastaaja.

Muista apuvälineistä kuvia käytettiin esimerkiksi nuottien opettelussa, kommunikoinnin tukena tai tunnin struktuurin kuvaamisessa. Kuvilla saatettiin esimerkiksi käydä läpi tunnin rakenne siten, että oppilas pystyi paremmin hahmottamaan, mikä hetki tunnista oli menossa. Kuvien käytössä vain mielikuvitus oli rajana:

*Oppilaani jolla on oppimisvaikeuksia, on opetellut asteikkosoittoa kuvasta, jossa on koskettimisto. Koskettimien päälle olen merkinnyt tarvittavan sormen. Hän ymmärtää asteikkosoiton idean paremmin näin, kuin nuottikuvaa katsomalla.*

Erilaisia pelejä ja kortteja käytettiin siten, että niiden avulla saatiin tunnille riittävästi toistoja asioiden pelillistämisen kautta. Värittäminen ja piirtäminen mainittiin usein.

*Käytän värejä piirtäessäni kuvia, joilla havainnollistan ja erottelen soittimia, nuotteja, raajoja ym. Annan myös oppilaan käyttää värejä.*

## **Asioiden jakaminen pieniin osiin**

Opettajat jakoivat monia eri asioita pieniin osiin opetuksessaan. Tunnin rakennetta, kappaleen rakennetta, sekä yksittäistä fraasia tai tahtia voitiin tarvittaessa jakaa pienempiin osa-alueisiin. Pienistä osista liikuttiin oppilaan osaamisen karttuessa isompiin kokonaisuuksiin mahdollisuuksien mukaan.

Isompien tavoitteiden saavuttamiseksi asetettiin pienempiä välitavoitteita. Näin annettiin oppilaille mm. mahdollisuuksia kokea onnistumisen kokemuksia. Yksi opettajista kertoi pitävänsä yhteen asiaan keskittyviä tunteja, joita hän kutsui nimellä ”one

point lesson”. Samaa opetettavaa asiaa lähestyttiin silloin monista eri näkökulmista saman tunnin aikana.

Tunnin rakenteen kannalta tärkeiksi koettiin pienet tauot tai leikit. Tauot saattoivat koostua välipalan syönnistä tai ihan vain lepo hetkestä, jolloin oppilas sai hetken rauhoittua musiikinkuuntelun tai mielikuvien avulla. Tarvittaessa oppilaiden kanssa myös venyteltiin, jumpattiin ja purettiin energiaa hyppien tai juosten. Lisäksi tehtiin erilaisia leikkejä ja harjoituksia ilman soitinta, joiden kautta opeteltiin esimerkiksi soittamisessa tarvittavia liikeratoja.

### **Eri aistikanavien käyttö**

Erilaisten työtapojen monipuolinen käyttäminen tarkoitti käytännössä sitä, että samaa asiaa käsiteltiin tunneilla eri aistien tai menetelmien kautta. Lisäksi käytettiin sellaisia työtapoja, jotka oli todettu oppilaalle parhaiksi tavoiksi oppia. Samaa aihepiiriä saatettiin käydä läpi useamman eri kappaleen kautta.

*Rytmiä voidaan opetella rytmitavuilla, bodyperkussiona, yhdellä äänellä soittaen, värittäen... Kappaleen muotoa käsitellään kuuntelemalla, näkemällä ja tuntemalla se sormissa.*

### **Mielikuvat ja muistisäännöt**

Muistisäännöillä ja mielikuvilla autettiin oppilasta mm. muistamaan kappaleen rakenteita. Haastavaan rytmiin saatettiin keksiä siihen sopiva sana, jota toistamalla rytmi oli helpompi oppia, kuin nuottikuvaa lukemalla. Nuottien nimiin saatettiin myös yhdistää erilaisia muistiloruja.

*Käytän mielikuvia motorisissa vaikeuksissa. Teemme pantomiiminä johonkin mielikuvaan yhdistetyn liikeradan. Kun se onnistuu, siirrytään soittimen ääreen. Pyrimme palauttamaan saman liikeradan siten, että se onnistuu soitossa.*

Mielikuvia oli myös käytetty oppilaan rauhoitteluun tunnilla. Yksi vastaajista oli maininnut opettaneensa mielikuvien kautta oppilaalle mielialan säätelykeinoja. Mielikuvaharjoitusten jälkeen pyrittiin keskittymään päivän tapahtumien sijaan tuntiin.

## **Opettajien vertaistuki**

Kollegiaalisen keskustelun koettiin olevan hyödyllistä, jos opettajien työympäristössä oli avoin ilmapiiri. Toisten opettajien kokemuksista saattoi löytyä hyviä uusia työtapoja erilaissa tuen tarpeissa. Jos toinen opettaja oli opettanut samaa oppilasta, saattoivat opettajat kysyä toisiltaan neuvoa ja selvittää, miten kyseisen oppilaan kanssa olisi parasta toimia. Osa opettajista oli keskustellut oppilaansa edistymisestä oppilaitoksensa rehtorin kanssa. Rehtorien kanssa keskustelemisesta oli saattanut olla hyötyä, paitsi jos heidän antamansa neuvot koettiin ylhäältäpäin sanelluiksi vertaistuen saamisen sijaan.

## **Palkitseminen**

Palkitsemalla pyrittiin motivoimaan ja kannustamaan oppilaita pienistäkin edistysaskelista. Palkintoina toimivat mm. tarrat, keksit, pillimehu, tai se, että oppilas sai valita tunnin loppulauluksi mieleisensä kappaleen. Opettajat palkitsivat oppilasta myös silloin, kun he olivat keskittyneet tai työskennelleet tunnilla hyvin, vaikka kaikki soittamalliset asiat eivät olisikaan onnistuneet kappaleiden osalta.

## **Vanhempien ja ammattilaisten avun hakeminen**

Oppilaan huoltajien kanssa pyrittiin luomaan hyvä yhteistyösuhde. Mahdollisista haastavista tilanteista tai oppimiseen liittyvistä ongelmista pyrittiin keskustelemaan heidän kanssaan. Myös oppilaan harrastukseen liittyvistä yhteisistä sopimuksista ja tavoitteista saatettiin sopia siten, että huoltajat otettiin mukaan päätöksentekoon. Muutoin viestiminen saattoi tapahtua sovitusti esimerkiksi läksyvihon tai tekstiviestien avulla.

*Vanhemmat ovat voittopuolisesti kiinnostuneita lapsensa auttamisesta. Aina on myös niitä, joiden elämäntilanne on kriisissä. Silloin koen työni erittäin tärkeäksi, että voin olla yksi stabiili asia oppilaan elämässä.*

Yksi opettajista mainitsi tekevänsä yhteistyötä myös oppilaan erityisopettajan kanssa. Tällöin hän sai käytännön tietoa siitä, miten toimia kyseisen oppilaan kanssa: missä



asioissa häntä oli hyvä haastaa ja mitkä olivat sellaisia diagnoosista johtuvia rajoituksia, joiden osalta oppilasta ei kannattanut rasittaa. Työnohjaajapalveluiden käyttö mainittiin yhdessä vastauksessa.

### **Vuorovaikutus**

Erilaisia vuorovaikutuksen tapoja, joilla pyrittiin kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta, oli monia. Tärkeäksi nousi oppilaan kuunteleminen silloin, kun hänellä oli tarve puhua jostakin asiasta. Tämän koettiin auttavan siten, että kun oppilas sai kerrottua omia asioitaan, tuli myös opettajalle oma vuoronsa, jolloin oppilas keskittyi paremmin opettajan ohjaamaan opetukseen.

*Pyrin kuuntelemaan oppilasta rauhassa silmiin katsoen. Kun aikaa on kulunut viisi minuuttia, muistutan soittotuntitilanteesta ja vaadin soittamista. Jos oppilaalla on edelleen puhumisen tarvetta, voin käyttää toisetkin viisi minuuttia vuorovaikutteiseen keskusteluun.*

Tunnilla oppilaan huomion saamiseksi käytettiin mm. kevyttä kosketusta, mikä saattoi toimia myös ryhmätilanteissa. Ryhmätilanteissa ylivilkkaan oppilaan lähistöllä istuva aikuinen kosketti oppilaan olkapäätä, kun tuntitilanne alkoi mennä liian villiksi. Ryhmäopetuksessa varsinkin tehtävien eriyttäminen koettiin tärkeäksi.

*Keskittymisen ongelmissa pitää olla erityisen kärsivällinen, koska oppilas ei voi mitään sille, ettei jaksa kuunnella. Tunnin hyvä ilmapiiri on kaikki kaikessa. Oppilas tulee mielellään tunneille eikä lannistu, kun tietää että opettaja kannustaa aina.*

Positiivinen ja kannustava ilmapiiri mainittiin vastauksissa usein. Oppilaita kohtaan pyrittiin osoittamaan kiinnostusta ja haasteita pyrittiin ratkomaan mahdollisuuksien mukaan yhdessä. Tärkeintä oli oppilaan kohtaaminen arvokkaana yksilönä ja tämä kokemus haluttiin välittää myös oppilaalle sitä kautta, että opettajat pyrkivät aidosti olemaan läsnä oppitunnilla.

## 5.5 Opettajien asenteet ja koulutustarpeet

Suurin osa kaikista kyselyyn vastanneista oli sitä mieltä, että oppilailla voi olla vaikeuksia edetä musiikkiopinnoissaan, jos heillä on erityisen tuen ja ohjauksen tarpeita. Osa piti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden etenemismahdollisuuksia yhdenvertaisena muiden oppilaiden kanssa. Opettajat jotka olivat kohdanneet työssään erityisen tuen tarpeita, vastasivat kysymykseen: Kuvaile millaisissa tilanteissa koet, ettei sinulla ole riittävästi keinoja (tai menetelmiä) erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetukseen. Vastauksista löytyi neljä pääteemaa, joiden suhteen opettajat kokivat omien keinojensa loppuvan:

- omien opetuskeinojen toimimattomuus
- oppilaan mielenterveyden ja tunne-elämän ongelmat
- ongelmat tiedonkulussa oppilaan vanhempien kanssa
- tiedon ja koulutuksen puute erityisen tuen tarpeista.

Omien opetuskeinojen tuntuessa toimimattomilta opettajat eivät tienneet, miten seuraavaksi toimia. Tällaisissa tilanteissa opettajat olivat kokeilleet monia erilaisia keinoja, joista ei ollut löytynyt oppilaalle apua. Omista yrityksistä ja epäonnistumisista johtuen opetus saattoi alkaa tuntua haastavalta, kun opettaja oli yrittänyt parhaansa keksiäkseen oppilasta auttavia keinoja.

*Kun asiat eivät tunnu etenevän ja kun itselleni ei kaikkien kikkojen kokeilemisen jälkeen muodostu sellaista punaista lankaa, että tietäisin niiden toimivan. Tällöin jokainen tunti tuntuu raskaalta - kuin hakuamunnalta siitä huolimatta, vaikka välillä osuisikin opetuksessa napakymppiin, tai menisi edes kohtuullisesti.*

Oppilaan mielenterveyden ja tunne-elämän ongelmat mietityttivät opettajia. He eivät aina tienneet, miten suhtautua oppilaiden aggressiivisuuteen tai itsetuhoisuuteen. Välillä myös erilaiset muut tunteenpurkaukset hämmensivät opettajia, varsinkin jos niiden seurauksena opettaja kadotti täysin kontaktin oppilaaseen tunnilla.

*Jos oppilas masentuu tai menee jotenkin henkisesti lukkoon ongelmiensa vuoksi... Tavallisesti yritän olla kannustava, mutta aina sekään ei auta. Jos en saa oppilaaseen kontaktia, keinoni ovat aika vähissä.*

Myös opettajien auktoriteettia uhmaavat oppilaat aiheuttivat opettajissa hämmennystä. Oppilaat saattoivat kyseenalaistaa kaikki opettajien ehdotukset. Osa opettajista kuvasi tilanteita, joissa lapsi ei heidän sanojensa mukaan osannut käyttäytyä.

*Kahdeksanvuotias heittäytyy lattialle ja makaa siinä.*

Tiedonkulun ongelmat opettajien ja oppilaiden huoltajien välillä koettiin erityisen hankaliksi. Ristiriitaisiksi koettiin tilanteet, joissa opettaja oli uskaltanut ottamaan puheeksi oppilaan hankaluudet musiikkiopinnoissa ja huoltajien mukaan kyseisellä oppilaalla oli kaikki hyvin sekä koulussa että kotona.

*Kyse on siitä, ettei opettaja tiedä mitä vaikeutta oppilaalla on, jos jokin soittamisen osa-alue ei suju. Vanhemmat eivät kerro, tai vaikeuksia ei ole vielä edes koulussa huomattu.*

Moni opettaja kertoi, etteivät huoltajat olleet kertoneet opettajalle oppilaan erityisen tuen tarpeista mitään, mikä saattoi johtaa haastaviin tilanteisiin.

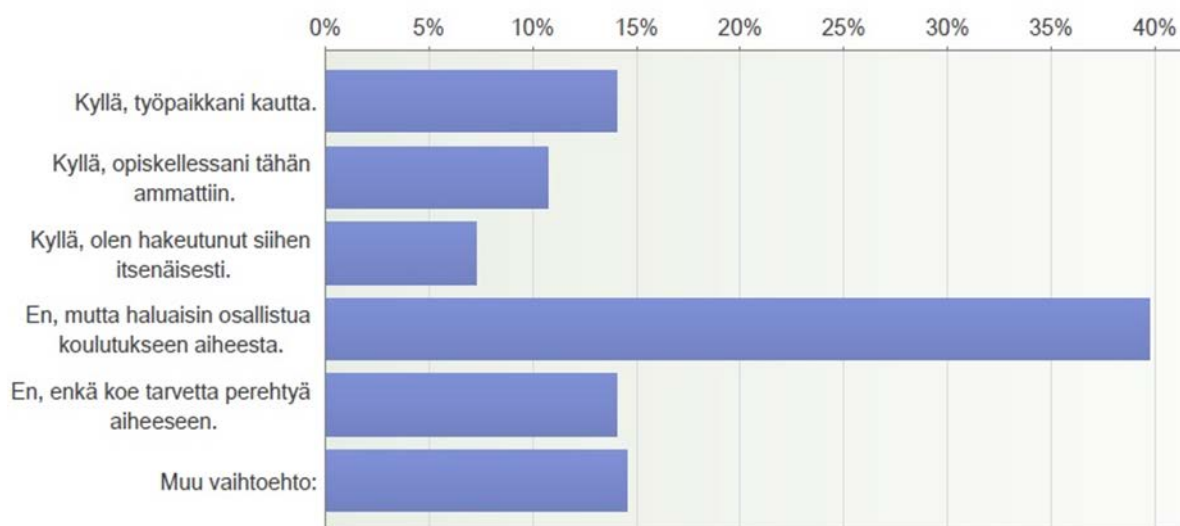
*En ollut saanut tietää mitään oppilaan tunne-elämän epätasapainosta, enkä osannut varautua hänen käytökseensä tunnilla. Tilanne päättyi oppilaan poistumiseen kesken tunnin ja hän vaihtoi opettajaa. Kodin ja opettajan välillä pitäisi olla avointa keskustelua, että kurjilta tilanteilta vältyttäisiin.*

Hankalaksi koettiin se, jos oppilaan huoltajat eivät olleet millään tapaa oppilaan soittoharrastuksessa mukana. Huoltajien toivottiin kannustavan ja motivoivan oppilasta harrastuksessa haasteista huolimatta – ja erityisesti silloin, jos haasteita ilmeni. Aina huoltajien asennoituminen oppilaan erityisen tuen tarpeista johtuviin haasteisiin ei ollut opettajien mukaan kannustavaa, vaan pikemminkin oppilaan motivaatiota latis-tavaa. Myös kotiharjoitteluun vaikuttaminen koettiin hankalaksi.

Tiedon ja koulutuksen puutteella tarkoitettiin sitä, että opettaja saattoi tietää vaikkapa oppilaan lukivaikeudesta, mutta hän ei tiennyt miten soitonopetuksessa voisi tukea oppilasta. Osa opettajista kaipasi tietoa siitä, miten toimia tunnilla vaikkapa oppilaan keskittymis- tai hahmottamisvaikeuksissa. Jotkut kaipasivat tietoa tietyistä yksittäisistä diagnooseista ja siitä mitä asioita oppilaan diagnoosin kannalta tulisi ottaa huomioon opetuksessa.

Opettajat olivat saaneet jonkin verran koulutusta erityisen tuen tarpeista eri tavoin (kuvio 3). Suurin osa niistä, jotka eivät olleet saaneet aiheesta mitään koulutusta, halusivat osallistua sellaiseen. Jotkut olivat saaneet koulutusta tai tietoa erityisen tuen tarpeista muulla tavalla, kuten toisen työpaikan kautta (kohta Muu vaihtoehto kuvassa). Muutama vastaaja ei ollut kiinnostunut ”menemään erityisopetuksen alueelle” tai hankkimaan lisäkoulutusta mm. eläkkeelle jäämisen lähestyessä. Kaikista

kyselyyn vastanneista 64 % oli sitä mieltä, että instrumenttiopettajat tarvitsevat nykyistä enemmän koulutusta erityisen tuen tarpeista. 3 % ei ollut enemmistön kanssa samaa mieltä ja loput 33 % eivät osanneet sanoa, tarvittiinko koulutusta vai ei.



Kuvio 3. Vastauksia kysymykseen: oletko saanut koulutusta oppilaiden erityisen tuen ja ohjauksen tarpeisiin liittyen?

## 5.6 Luotettavuus ja eettisyys

Nettikyselyn haasteena on, ettei osallistujien määrää voi ennakoida. Kyselykutsua lähetettäessä ei voi myöskään tietää, vastaavatko kutsutut kysymyksiin siitä huolimatta, vaikka aihe ei koskettaisi sillä hetkellä heitä itseään. Vastaajien määrä ei jakautunut tasaisesti eri maakuntien välille, eli ei voida sanoa, että tulokset olisivat yleistettävissä joka puolelle Suomea. Toisaalta tutkimuksen tarkoitus ei ollutkaan yleistää tuloksia, vaan saada tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Kysely lähetettiin kahdeksaankymmeneenkahteen musiikkiopistoon, joista vastaajia oli yhteensä 179. Jos vastaajien määrä jaetaan näiden oppilaitosten kesken, olisi joka oppilaitoksesta vastannut noin kaksi opettajaa. Tämä myös osaltaan tarkoittaa sitä, etteivät tutkimuksen tulokset ole yleistettävissä. Kysely tavoitti kuitenkin kohderyhmänsä hyvin ja opettajat olivat kertoneet vastauksissaan omia kokemuksiaan oppilaiden erityisen tuen tarpeista, mitä varsinkin avoimilla kysymyksillä ajettiin takaa.

Kyselyn huonoja puolia on, että vastaajat eivät voi kysyä neuvoa lomakkeen käyttöön vastaustilanteessa. Kyselyn tekijä ei myöskään voi olla aivan varma siitä, tulkitsevatko vastaajat oikein sen, mitä kunkin kysymyksen kohdalla halutaan saada selville. Sen takia kyselyn lopussa oli vapaan sanan mahdollisuus, minne opettajat antoivat mm. palautetta kyselystä, sekä sen toimivuudesta. Sähköpostissa, jossa kyselylinkki lähetettiin oppilaitoksiin, oli lyhyt saateteksti ja lisäksi tutkimuksen tekijän sähköpostiosoite, johon vastaajat saivat halutessaan ottaa yhteyttä.

Sähköpostitse yhteyttä otettiin myös muutamasta oppilaitoksesta, jotka olisivat toivoneet erilaista saatetekstiä sähköpostiviestiin, jonka yhteydessä kyselylinkki lähetettiin. Erilaista saatetekstiä toivottiin siksi, että käytettyä saatetekstiä pidettiin informaationvälitykseltään köyhänä. Saateteksti oli melko neutraali sävyllään, eikä siinä paljastettu kyselyn aihetta vastaajille etukäteen (liite 2). Nimenomaan tietoa kyselyn aiheesta olisi haluttu lisättävän saatetekstiin. Saateteksti pidettiin kuitenkin edelleen neutraalina siksi, että vastaajien ei haluttu karsiintuvan pois vain sen perusteella, oliko kyselyn aihe heidän mielestään tarpeeksi mielenkiintoinen vai ei. Tällöin tulokset eivät olisi olleet yhtä realistisia, jos vain oppilaan erityisen tuen tarpeita kohdanneet opettajat olisivat vastanneet kyselyyn. Tässä mielessä neutraali saateteksti toimi hyvin, sillä myös oppilaiden erityisen tuen ja ohjauksen tarpeita kohtaamattomien opettajien vastauksia saatiin.

Erilaista saatetekstiä toivottiin, koska sitä pyytävät ajattelivat informaatiopitoisemman tekstin motivoivan opettajia paremmin kyselyyn vastaamiseen. Siksi uusi saateteksti kyselylinkkeineen lähetettiin sitä pyytäneisiin oppilaitoksiin, jotka eivät olleet vielä lähettäneet kyselyn kutsusähköpostia eteenpäin. Toinen saateteksti pyrki olemaan sävyllään motivoivampi ja innostavampi (liite 2).

Verkkokyselyn ensimmäisenä päivänä vastaajat olivat antaneet vapaan sanan osiossa palautetta kyselyn toimivuudesta ja kyselylomakkeen toimintoja muokattiin sen mukaan käyttäjäystävällisemmäksi. Esimerkiksi vapaan sanan osio oli jäänyt pakolliseksi, vaikka vapaan sanan alla oli ohjetekstinä, että palautteen antaminen oli vapaaehtoista. Tämä virhe korjattiin verkkokyselyn toisena aukiolopäivänä.

Tyhjien vastauksien välttämiseksi kysely ei antanut vastaajan siirtyä kysymyksestä toiseen ilman valittua vastausvaihtoehtoa. Avointen kysymysten kohdalla tämä tarkoitti sitä, että vastaajan täytyi kirjoittaa tekstikenttään vähintään yksi merkki, että hän pääsi etenemään kyselyssä. Tämä toimi hyvin, sillä vastauksissa ei ollut juurikaan sellaisia vastauksia, jotka olivat sisällöltään tyhjiä tutkimuksen kannalta.

Opettajat olivat antaneet palautetta siitä, ettei kyselyn alussa oltu millään tavalla määritelty sitä, mitä erityisen tuen ja ohjauksen tarpeet tarkoittivat. Osa opettajista oli sitä mieltä, ettei termi välttämättä ollut kaikille tuttu. Tämä pitää paikkansa, sillä opettajien tietämys aihealueesta jätettiin täysin heidän oman tulkintansa varaan. Vastauksista tuli kuitenkin esille, että vastaajat olivat suurimmaksi osaksi ymmärtäneet oikein sen, mitä erityisen tuen tarpeilla kyselyn kannalta tarkoitettiin.

Kyselyssä pääsi jonkin vastausvaihtoehdon valittuaan liikkumaan sekä eteen, että taaksepäin, jolloin vastaajat ovat voineet selailla kysymyksiä tai muuttaa vastauksiinsa kyselyn edetessä. Näin osa opettajista on voinut silmäillä kysymyksiä ja niiden aihealueita, jolloin he ovat voineet saada paremman käsityksen siitä, millaisia asioita kyselyllä haluttiin saada selville. Se että kyselyssä pääsi muuttamaan aiemmin antamia vastauksia, lisäsi osittain tutkimuksen luotettavuutta vähentämällä virheellisten vastausten mahdollisuutta. Kaikki vastaajat eivät välttämättä huomanneet tätä mahdollisuutta, sillä siitä ei ollut mainintaa missään kyselyn vaiheessa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen kannalta tärkeitä ovat avoimet kysymykset ja monivalintakysymykset. Puoliavointen kysymysten avulla tutkija voi varmistaa, että hän saa vastauksia myös sellaisista näkökulmista, joita hän ei vastausvaihtoehtoja laatiessaan osannut ajatella. Siksi osassa kysymyksiä oli kommentoimisen mahdollisuus, jolloin saatiin tietoa siitä, millaisia vaihtoehtoja vastaajat olisivat saattaneet kaivata. Kysymyksessä numero kolme (ks. liite 1), oli onnistuttu valitsemaan kysymyksen kannalta oleelliset vastausvaihtoehdot, sillä vain harva vastaaja oli valmiiden vastausten lisäksi vastannut kysymykseen omin sanoin.

Osa opettajista kertoi vapaan sanan osuudessa, että heillä oli vastausvaikeuksia kysymyksissä 8-10. Näin kommentoivat varsinkin opettajat, joilla oli monta erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. He eivät tienneet, pitkö vastauksia antaessa miettiä asiaa vain

yhden oppilaan näkökulmasta vai yrittää vastata siten, että he saisivat annettua mahdollisimman monipuolisen yhteenvedon kaikista erityistä tukea tarvitsevista oppilaisista. Nämä opettajat olisivat halunneet vastausvaihtoehtoihin enemmän monivalintakysymyksiä, kuin suljettuja kysymyksiä.

Analyysimenetelmänä teemoittelu toimi hyvin, sillä opettajien vastauksista oli nostettavissa esiin samankaltaisia aihealueita. Teemoittelun avulla olisi myös voinut nostaa enemmän esille valtavirrasta poikkeavia mielipiteitä, mutta aineisto oli melko laaja, jolloin tulosten esittelyn kannalta päätettiin keskittyä yleisimpiin pääasioihin. Tuloksia analysoitiin ja esiteltiin siten, ettei yksittäinen vastaaja paljastunut vastauksia esitellessä. Kyselyn toteutusvaiheessa ei koettu oleelliseksi vastaajien taustatietojen keräämistä, eikä se ollut oleellista myöskään tulosten analysoinnin kannalta. Omalta osaltaan tämä ratkaisu myös suojasi vastaajia siltä, että heidät olisi voinut tunnistaa. Opettajat eivät myöskään oppilasesimerkkejä kertoessaan paljastaneet sellaisia tietoja, jolloin oppilaiden anonymiteetti olisi ollut vaarassa rikkoontua.

Tutkimuksen tarkoitus ei ollut antaa sellaista vaikutelmaa, että opettajien tulisi diagnosoida tai luokitella oppilaitaan erilaisiin ryhmiin sen mukaan, onko heillä erityisen tuen tarpeita vai ei. Tarkoitus oli herättää keskustelua aiheesta ja lisätä tietoa siitä, miten eri opettajat toimivat erilaisten tuen tarpeiden kanssa. Tästä voi olla hyötyä sellaiselle opettajalle joka kokee, että hänen käyttämänsä keinot ovat loppuneet kesken koskien oppilaan erityisen tuen tarpeita.

## 6 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli kerätä tietoa instrumenttiopettajien kokemuksista oppilaiden erityisen tuen ja ohjauksen tarpeista. Kävi ilmi, että suurin osa vastaajista oli kohdannut työssään oppilaiden erityisen tuen tarpeita. Opettajat kertoivat, miten tuen tarpeet näkyivät soitto- tai laulutunneilla, sekä kuvailivat millaisia keinoja ja menetelmiä he käyttivät näiden oppilaiden opetuksessa.

Tuloksista voivat hyötyä opettajat, jotka kaipaavat näkökulmia omaan opetukseensa. Lisäksi ne joilla ei ole mahdollisuutta saada vertaistukea oppilaan erityisen tuen tarpeita koskien, voivat työn kautta saada tietoa muiden opettajien käyttämistä keinoista. Myös musiikkipedagogiopiskelijoiden on mahdollista saada käsitystä siitä, mitä erityisen tuen tarpeet voivat merkitä instrumenttiopetuksen kannalta varsinkin, jos heillä ei ole saatavilla opetusta aiheesta.

Kyselyn avulla tavoitettiin opettajia ympäri Suomen. Vastaajamäärät eivät jakautuneet tasaisesti maakuntien kesken, joten tulokset eivät välttämättä ole yleistettävissä koskemaan koko Suomea. Tietoa tutkittavasta ilmiöstä tuli riittävästi, jolloin opettajien kuvailemista menetelmistä ja tunti-ilanteista oli löydettävissä yhteisiä piirteitä.

Yllättävää oli, että jopa yli puolet erityisen tuen tarpeita kohdanneista opettajista koki, ettei heillä ollut riittävästi keinoja näiden oppilaiden opettamiseen. Jatkotutkimusaihe voisikin olla, miten paljon opettajat käyttävät samoja menetelmiä ja opetuskeinoja erityistä tukea tarvitsevien ja muiden oppilaiden kanssa. Lisäksi muita jatkotutkimusaiheita voisivat olla seuraavat kysymykset: mitä ovat ne syyt, joiden takia yksilöllistettyjä opetussuunnitelmia ei tehdä kaikille erityistä tukea tarvitseville oppilaille? Mitkä asiat vaikuttavat siihen, etteivät opettajat ota aina puheeksi oppilaan erityisen tuen tarpeita? Nämä ilmiöt tulivat opettajien vastauksista esille, mutta kyselyn avulla ei saatu vastauksia näihin kysymyksiin.

Voi olla, ettei kaikissa oppilaitoksissa ole selviä käytänteitä siihen, miten erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan kanssa tulisi toimia. Käytäntöjen vakiinnuttamisesta voitaisiinkin ottaa ainakin osittain mallia muualta Suomen koulutusjärjestelmästä. Erityisen tuen tarpeiden tunnistamisen tarkoitus ei ole lokeroida oppilaita, vaan auttaa opettajia tarjoamaan oppilaille sellaisia tuen muotoja, joiden avulla heidän oppimistaan voidaan tukea.

Musiikkioppilaitosten voisi olla hyvä kiinnittää huomiota siihen, että opettajat toivat esille hankaluuksia ryhmäopetuksessa, kun kyseessä oli erityistä tukea tarvitseva oppilas. Onko ryhmäopetustilanteissa liian vähän opettajia oppilasmäärään nähden, tai voisiko ryhmiä mukauttaa sellaisiksi, että erilaiset oppijat voisivat paremmin hyötyä ryhmäopetuksesta? Musiikkioppilaitosten voisi olla hyvä tiedostaa, että opettajien



mielestä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen laatu oli parempaa silloin, kun oppilas sai yksilöopetusta ja hänen tarpeensa voitiin siellä paremmin huomioida.

Varsinkin keskustelu oppilaiden huoltajien kanssa koettiin tärkeäksi. Opetukselle katsottiin olevan eduksi, jos opettaja tiesi oppilaiden tuen tarpeista. Tällöin opettaja pystyi muokkaamaan opetustaan paremmin näille oppilaille sopivaksi. Lisäksi opettajien saattoi olla helpompi ymmärtää mahdollisia haasteita opetustilanteissa. Joskus huoltajien kautta saattoi olla mahdollista selvittää, millaiset keinot voisivat auttaa oppilasta tuntitilanteissa.

Opettajat olivat kiinnostuneita lisäkoulutuksesta koskien oppilaiden erityisen tuen tarpeita. Suurin osa opettajista, joilla ei ollut mitään koulusta aiheesta kertoivat, että he osallistuisivat sellaiseen mielellään. Varsinkin käytännönläheisiä keinoja opetukseen kaivattiin. Suurin osa kaikista vastaajista oli sitä mieltä, että instrumenttiopettajien saatavilla tulisi olla nykyistä enemmän koulutusta erityisen tuen tarpeista.

Musiikin ja sen harrastamisen vaikutuksista on tehty tutkimuksia. Vaikka musiikin pitkäaikaisen harrastamisen hyötyjä voi olla vaikea todistaa, voi musiikkiharrastus parhaimmillaan toimia oppilaalle positiivisena voimavarana, vaikka oppilaasta ei ammatillaista musiikin alalla tulisikaan. Lisäksi tuntitilanteissa voidaan oppia asioita, joista saattaa olla hyötyä muillakin elämän osa-alueilla. Siksi kaikilla tulisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua musiikkiopintoihin niin halutessaan, oli heillä erityisen tuen tarpeita tai ei.

## Lähteet

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uud. p. Tampere: Vastapaino.

Hasu, J. 2017. ”Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä.”

Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa – oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 2.4.2018.

[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/55574/978-951-39-7187-8\\_vaitos28102017%20.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/55574/978-951-39-7187-8_vaitos28102017%20.pdf?sequence=1)

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.

Huottilainen, M. 2011. Musiikki ja aivot. Aivotutkimus tunnistaa musiikin erityisen merkityksen ihmiselle. Teoksessa Ihminen ja musiikki. Toim. Liisa-Maria Lilja-Viherlampi. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 35-52.

Joka kuudes peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. 2017. Tilastokeskus.

Viitattu 1.4.2018. [http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html)

Jäppinen, P. 2008. Oikeaa opetusta vai askartelua – Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettaminen musiikkioppilaitoksessa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto: Musiikintutkimuksen laitos. Viitattu 2.4.2018.

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/79988/gradu03044.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jäsenoppilaitokset. N.d. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. Suomen

musiikkioppilaitosten verkkosivusto. Viitattu 12.3.2018. <http://www.musicedu.fi/sml-pahkinankuoressa/jasenoppilaitokset/>

Koivula, P. & Sarlin, H-M. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa Ainutkertainen oppija. Toim. Oiva Ikonen & Ansaliina Krogerus. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-40.

Käsitteet ja määritelmät. N.d. Tilastokeskus. Viitattu 1.4.2018.

<http://www.stat.fi/til/erop/kas.html>

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., Vehmas, S.

2015. Erityispedagogiikan perusteet. 3. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus.

Musiikki. N.d. Opetushallitus. Opetushallituksen verkkosivusto. Viitattu 1.4.2018.

[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/taiteen\\_perusopetus/musiikki](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/musiikki)

Opetushallitus, 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. Viitattu 8.2.2017.

[http://www.oph.fi/download/123013\\_musiik\\_tait\\_ops\\_2002.pdf](http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf)

Opetushallitus, 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän

opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. Viitattu 1.4.2018.

[http://www.oph.fi/download/186920\\_Taiteen\\_perusopetuksen\\_laajan\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017.pdf](http://www.oph.fi/download/186920_Taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf)

POL 628/1998. Perusopetuslaki. Annettu 21.8.1998. Viim. muutos 11.8.2017. Viitattu 1.4.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Suomen musiikkioppilaitosten liitto. N.d. Suomen musiikkioppilaitosten liiton verkkosivusto. Viitattu 1.4.2018. <http://www.musicedu.fi/>

Thompson, W., F. 2015. Music, thought and feeling: understanding the psychology of music. 2. uud. p. New York: Oxford University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uud. laitos. Helsinki: Tammi.

Valli, R. 2010. Mitä numerot kertovat? Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Toim. Aaltola, Juhani. & Valli, Raine. Jyväskylä: PS-kustannus.

## Liitteet

### 1. Kysely

Kysely saattoi edetä alusta loppuun numerojärjestyksessä. Kolme vaihtoehtoista kysymyspolkua on merkitty kyselyyn värein. Ensimmäinen polku koostui kysymyksistä 1-2 & 12-14 (siirtymäkohta merkitty **punaisella**). Toinen polku koostui kysymyksistä 1-8 & 12-14 (siirtymäkohta merkitty **vihreällä**). Kolmas polku koostui kysymyksistä 1-9 & 11-14 (siirtymäkohta merkitty **sinisellä**).

### Kysely instrumenttiopettajille

(Vaikka kyselyn edetessä kokisit, ettei kyseinen aihe kosketa sinua, niin vastaathan silti kaikkiin kysymyksiin. Jokainen vastaus on tärkeä!)

Kysely etenee kolmea eri reittiä vastausten mukaan. Kysely voi siis hypätä jonkin kysymyksen yli. Lyhimmillään kysely kestää muutaman minuutin. Jos eteesi tulee avoimia kysymyksiä, niin toivon, että voisit erityisesti niissä antaa hieman aikaasi ja kertoa esimerkkejä käytännön työstä. Kiitos!

#### 1. Työskentelen instrumenttiopettajana seuraavassa maakunnassa:

(Kyselyssä ei kerätä henkilötietoja.)

- ☐ Ahvenanmaa
- ☐ Etelä-Karjala
- ☐ Etelä-Pohjanmaa
- ☐ Etelä-Savo
- ☐ Kainuu
- ☐ Kanta-Häme

(jatkuu)

(jatkuu edelliseltä sivulta)

- ☐ Keski-Pohjanmaa
- ☐ Keski-Suomi
- ☐ Kymenlaakso
- ☐ Lappi
- ☐ Pirkanmaa
- ☐ Pohjanmaa
- ☐ Pohjois-Karjala
- ☐ Pohjois-Pohjanmaa
- ☐ Pohjois-Savo
- ☐ Päijät-Häme
- ☐ Satakunta
- ☐ Uusimaa
- ☐ Varsinais-Suomi

**2. Oletko kohdannut työssäsi oppilaiden erityisen tuen tai ohjauksen tarpeita?**

- ☐ Kyllä
- ☐ En (Jos vastaaja valitsi vaihtoehdon, hän siirtyi kysymykseen no. 12.)

**3. Olen kohdannut työssäni oppilaan:**

(Voit valita useamman vaihtoehdon.)

- ☐ Lukivaikeuksia
- ☐ Oppimisvaikeuksia

(jatkuu)

(jatkuu edelliseltä sivulta)

☐ Hahmottamisen vaikeutta

☐ Keskittymisen vaikeutta

☐ Kielellisiä vaikeuksia

☐ Näkövammaa

☐ Kuulovammaa

☐ Tunne-elämän haasteita

☐ Motorisia ongelmia

☐ Kehitysvammaisuutta

☐ Autismin kirjon häiriöitä

☐ ADHD:ta

☐ Muuta, kerro mitä: \_\_\_\_\_

**4. Anna esimerkki, miten edellämainitut haasteet näkyvät soittotunnilla:**

---

---

**5. Koetko, että sinulla on riittävästi keinoja opettaa erityisen tuen tarpeessa olevaa oppilasta?**

☐ Kyllä

☐ Ei

**6. Kuvaile millaisia keinoja (tai menetelmiä) käytät erityisen tuen tarpeista johtuvissa haasteissa soittotunnilla:** \_\_\_\_\_

(jatkuu)

(jatkuu edelliseltä sivulta)

**7. Kuvaile millaisissa tilanteissa koet, ettei sinulla ole riittävästi keinoja (tai menetelmiä) erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetukseen soittotunnilla:**

---

---

**8. Onko sinulla ollut erityistä tukea tarvitseva soitto-oppilas viimeisen vuoden aikana?**

☐ Kyllä

☐ Ei

☐ Ei, mutta soittotunneillani on käynyt erityistä tukea tarvitseva oppilas aikaisemmin. (Jos vastaaja valitsi tämän vaihtoehdon, hän siirtyi kysymykseen no. 12.)

**9. Mistä sait tiedon oppilaan erityisen tuen tarpeista?**

☐ Oppilaalta itseltään

☐ Oppilaan huoltajilta (Jos vastaaja valitsi tämän vaihtoehdon, hän siirtyi kysymykseen no. 11.)

☐ Kollegalta

☐ Muuten, miten: \_\_\_\_\_

**10. Otitko oppilaan erityisen tuen tarpeet puheeksi alaikäisen oppilaan huoltajien kanssa?**

☐ Kyllä

☐ En

(jatkuu)

(jatkuu edelliseltä sivulta)

- ☐ Erityistä tukea tarvitseva oppilas ei ollut alaikäinen

**11. Tehtiinkö erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle yksilöllistetty henkilökohtainen opetussuunnitelma?**

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

**12. Vastaa seuraaviin väittämiin:**

(Halutessasi voit valita useamman vaihtoehdon.)

- ☐ Oppilailla on yhdenvertaiset mahdollisuudet edetä musiikkiopinnoissaan erityisen tuen tarpeista huolimatta.
- ☐ Oppilailla voi olla vaikeuksia edetä musiikkiopinnoissaan, jos heillä on erityisen tuen ja ohjauksen tarpeita.
- ☐ Oppilaiden eteneminen musiikkiopinnoissa ei ole mahdollista, jos heillä on jokin erityisen tuen tai ohjauksen tarve.
- ☐ Voit kommentoida halutessasi: \_\_\_\_\_

**13. Oletko saanut koulutusta oppilaiden erityisen tuen ja ohjauksen tarpeisiin liittyen?**

- ☐ Kyllä, työpaikkani kautta.
- ☐ Kyllä, opiskellessani tähän ammattiin.
- ☐ Kyllä, olen hakeutunut siihen itsenäisesti.

(jatkuu)



(jatkuu edelliseltä sivulta)

- ☐ En, mutta haluaisin osallistua koulutukseen aiheesta.
- ☐ En, enkä koe tarvetta perehtyä aiheeseen.
- ☐ Muu vaihtoehto: \_\_\_\_\_

**14. Mielestäni soitonopettajat tarvitsevat enemmän koulutusta oppilaiden erityisen tuen ja ohjauksen tarpeisiin liittyen:**

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei
- ☐ En osaa sanoa

**15. Vapaa sana halutessasi:**

(Kysymykseen vastaaminen ei ole pakollista. Paina lähetä, kun olet valmis lopettamaan kyselyyn vastaamisen.)

---

---

## 2. Saatetekstit

**Ensimmäinen saateteksti:**

Hei! Opiskelen musiikkipedagogiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Olen tehnyt opinnäytetyötäni varten kyselyn musiikkiopistojen instrumenttiopettajille (laulunopettajat mukaanlukien).

(jatkuu)

(jatkuu edelliseltä sivulta)

Toivoisin että saisin mahdollisimman paljon vastauksia kyselyyni, joten voisitteko ystävällisesti lähettää viestiä eteenpäin oppilaitoksessanne? Kyselyssä ei kerätä yksittäisten vastaajien henkilötietoja ja tulokset julkaistaan opinnäytetyössänne anonyymisti. Kysely on auki rajoitetun ajan.

Linkki kyselyyn: <https://www.webpolsurveys.com/S/44B749A041E930DF.par>

Minuun voi ottaa yhteyttä sähköpostitse, jos kyselyyn liittyen tulee jotakin kysyttävää. Terveisin: Kristiina Kivirinta, musiikkipedagogiopiskelija (JAMK),  
\*\*\*\*@student.jamk.fi

### **Toinen saateteksti:**

Hei!

Opiskelen musiikkipedagogiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Olen tehnyt opinnäytetyötäni varten kyselyn instrumenttiopettajille (laulunopettajat mukaanlukien). Kysely etenee eri pituisiin ”kysymyspolkuihin” riippuen vastaajan antamista vastauksista ja kestää lyhimmillään pari minuuttia. Toisaalta perusteellinen vastaaminen voi kestää pidemmän aikaa riippuen siitä mitkä kysymykset osuvat vastaajan kohdalle. Toivoisin että antaisitte aikaanne kyselyn tekoon, että voisin saada teiltä työelämässä olevilta hyödyllistä tietoa käytännön työelämästä.

Linkki kyselyyn: <https://www.webpolsurveys.com/S/44B749A041E930DF.par>

Minuun voi ottaa yhteyttä sähköpostitse, jos kyselyyn liittyen tulee jotakin kysyttävää. Kyselyssä ei kerätä yksittäisten vastaajien henkilötietoja ja tulokset julkaistaan opinnäytetyössänne anonyymisti. Kysely on auki rajoitetun ajan.

Ystävällisin terveisin: Kristiina Kivirinta, musiikkipedagogiopiskelija (JAMK),  
\*\*\*\*@student.jamk.fi